

## **Pelo caminho da Escrita Criativa**

A escrita criativa como estratégia de ensino e  
aprendizagem para a escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico

Mestranda Marta Forjaz Secca de Aboim Borges

Relatório Final realizado no âmbito da Área Científica de Prática de Ensino  
Supervisionada

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Lisboa

Fevereiro de 2016

## **Pelo caminho da Escrita Criativa**

A escrita criativa como estratégia de ensino e  
aprendizagem para a escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico

Relatório Final realizado no âmbito da Área Científica de Prática de Ensino  
Supervisionada

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Marta Forjaz Secca de Aboim Borges

Sob orientação de:

Professora Doutora Elisabete X. Gomes

Lisboa

Fevereiro de 2016

Alice começava a sentir-se muito cansada  
por estar sentada no banco, ao lado da irmã,  
e por não ter nada que fazer.  
Mais do que uma vez espreitara para o livro  
que a irmã estava a ler,  
mas este não tinha gravuras nem conversas...  
“E para que serve um livro  
que não tem gravuras nem conversas?”,  
pensou Alice.

Lewis Carroll

A todos os que se quiserem encontrar  
pelo da trilha criatividade

## **Agradecimentos**

Aproveito, este momento, para agradecer a todas as pessoas que, direta ou indiretamente, me ajudaram e apoiaram na concretização do presente trabalho e do curso em questão.

À minha orientadora, Professora Doutora Elisabete X. Gomes, por todo o apoio, dedicação e orientação nesta caminhada, de final de curso. Estou-lhe eternamente grata por cada palavra inspiradora, por cada incentivo e pelo seu olhar sobre os conteúdos educacionais. Mais uma vez, obrigada.

À minha Supervisora, Professora Luísa Lisboa, pela sua disponibilidade e partilha que me proporcionou, através do seu dom de conseguir chegar às pessoas de um modo mais humano.

Aos professores da Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich, pelas inúmeras partilhas de saberes e experiências proporcionadas neste mundo da educação. Obrigada por me terem conduzido o olhar através do horizonte imenso, neste ramo, e que haverá ainda milhões de passos a percorrer, sendo isto apenas o começo.

Aos alunos do 3º B, do Colégio do Amor de Deus por me continuarem a incentivar nesta caminhada de aprendizagem, através das suas criações literárias, motivações e sorrisos.

Aos meus avós, por todo o apoio incondicional, sabedoria e compreensão no decorrer desta caminhada. Em particular agradeço à minha avó, por todo o conhecimento e experiência de vida partilhada, especialmente, por todo o carinho, porque sem o seu coração gigantesco, este curso não seria possível.

Aos meus pais, por acreditarem em mim, me apoiarem em cada etapa do meu percurso académico e me ajudarem a desconstruir os obstáculos, tornando-os desafios de vida.

Ao meu irmão, pelo seu carinho, amizade e forma de ser, em diversos momentos da minha vida. A tua força e confiança são um exemplo fundamental.

Aos meus amigos, por todo o incentivo, cumplicidade e encorajamento nesta caminhada. Desejo-vos, de todo o coração, coragem nesta vossa etapa de vida.

Por último, agradeço às minhas colegas Cátia Santos, Filipa Pinto e Joana Portela, todos os momentos partilhados, experiências e saberes. Obrigada por cada momento único e inesquecível.

## RESUMO

A presente investigação encontra-se inserida no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES) e apresenta como finalidade principal, identificar e estudar a escrita criativa como estratégia para a instrução e construção de novas aprendizagens, em crianças, do 1º CEB, que não dispõem deste tipo de método na sala de aula, de modo a fomentar o gosto pela escrita da Língua Portuguesa e ser facilitador de uma evolução significativa.

Este estudo, acima referido, emerge do contexto da prática pedagógica, com o intuito de compreender este problema, analisado pelas seguintes questões: como é que a escrita criativa se apresenta para os alunos como um incentivo à escrita; qual a reação dos alunos perante esta forma de escrita; e se a utilização de técnicas de escrita criativa em contexto escolar têm efeitos na motivação, para, e na aprendizagem, da escrita.

Neste sentido, aplicou-se uma metodologia qualitativa interligada a uma investigação-ação, com base numa observação participante no contexto de uma turma do 3º ano, do 1º CEB.

A análise da investigação incide nesta fomentação da Escrita Criativa como incentivo à abordagem da escrita, através de atividades implementadas em sala de aula, construídas de modo a estudar estas situações pedagógicas, refletindo, também, sobre a atitude que o professor adota perante estas estratégias de ensino-aprendizagem.

**Palavras-chave:** Ensino do 1º CEB; Português; Escrita; Criatividade; Escrita Criativa.

## **ABSTRACT**

This research is inserted under the Supervised Teaching Practice (PES) and its main purpose is to identify and study Creative Writing as a strategy for education and construction of new apprenticeships in children, in Primary School, where this type of method is not applied in their classroom, on promoting Portuguese writing motivation as well as being an assistant of a significant development.

This study as previously referred, emerged from the context of a pedagogic practice, for this problem's understanding, evaluated through the following issues: how Creative Writing is presented to students as an incentive to writing; how do these students react to this form of writing; and if Creative Writing techniques usage in schools has impacts on their motivation, for, and in their learning on writing.

For this purpose, it has been applied a qualitative methodology linked to a research-in-action, based on participant observation in the context of a 3<sup>rd</sup> grade Primary School teaching class.

The research analysis is focused on the incitement of Creative Writing as a writing approach incentive, through classroom implemented activities, built to study these pedagogical situations, and also by reflecting the attitude that the teacher adopts to these teaching-learning techniques.

**Keywords:** Primary School Teaching; Portuguese; Writing; Creativity; Creative Writing.



## ÍNDICE

Resumo	
Abstract	
Índice Geral	
Índice de Figuras	
Listagem de Siglas	

<b>CAPÍTULO I   Pela toca do Coelho</b>	<b>1</b>
<i>Introdução</i>	
I.I   Percurso Formativo	2
I.II   Motivações e Intenções de pesquisa	5
I.III   Problema, objetivos e metodologia	7
I. IV   Plano e estrutura de Projeto	9
 <b>CAPÍTULO II   Uma corrida de comité e uma longa história</b>	 <b>11</b>
<i>Enquadramento e Contextualização Teórica</i>	
II.I   Conceito de Escrita	11
II.I.I   A aprendizagem da escrita	12
II.II   Conceito de Criatividade	14
II.II.I   Criatividade, Autoria e Autoconceito	17
II.III   Conceito de Escrita Criativa	19
II.IV   Escrita e Criatividade no 1º CEB	20
 <b>CAPÍTULO III   Um chá de loucos</b>	 <b>25</b>
<i>Enquadramento metodológico</i>	
III.I   Opções metodológicas	25
III.II   Técnicas de recolha de dados	29
III.II.I   Observações	30
III.II.I.A   Observação participante	30
III.II.I.B   Registos	32
III.II.II   Análise documental	32

III.II.III   Análise interpretativa dos dados	34
<b>CAPÍTULO IV   Quem roubou as tortas?</b>	36
<i>Análise interpretativa dos dados</i>	
IV.I   Etapas e procedimentos	36
IV.II   Contexto da turma do 1º CEB	39
IV.II.I   Compreensão e organização da escrita	41
IV.II.I. A   Expressão e estruturação da escrita: Quadro	43
IV.II.II   A simplicidade da Escrita	46
IV.II.II.A   Amigo secreto	47
IV.II.II.B   Quadras	48
IV.II.III   A Escrita como expressão motivadora	49
IV.II.III.A   João sem medo	50
IV.II.III.B   A arca do tesouro	51
IV.II.III.C   Livro	53
IV.II.III.D   Escrita Criativa	56
IV.II.III.E   Sombras chinesas	58
<b>CAPÍTULO V   O depoimento de Alice</b>	62
<i>Considerações Finais</i>	
<b>CAPÍTULO VI   Conselhos de uma lagarta</b>	67
<i>Referências Bibliográficas</i>	
<b>CAPÍTULO VII   Do outro lado do espelho</b>	72
<i>Anexos</i>	

## **Lista de Siglas**

CEB – Ciclo do Ensino Básico

PES – Prática de Ensino Supervisionada

II CI-ADADC - II Congresso Ibero-Americano de Direito de Autor e Direitos  
Conexos

## Índice de Quadros e Figuras

Quadro 1 - A Escrita Criativa no Programa e Metas de Aprendizagem de Português (autor)	22-23
Quadro 2 - Categorização das atividades de Escrita Criativa (autor)	39
Quadro 3 - Quadras no âmbito da atividade de exploração de nomes terminados em “-ão”	49
Figura 1 - Ciclo de Ação-Reflexão	28
Figura 2 – <i>Bosque de Fontainebleau</i> de Jean Baptiste Camille Corot	43
Figura 3 – Fotografia relativa à atividade Amigo secreto	47
Figura 4, 5 e 6 – Fotografias relativa à atividade <i>A arca do tesouro</i>	53
Figura 7 – Registo escrito da atividade Livro (por aluno mencionado anteriormente)	55
Figura 8 – Interior do livro realizado por um aluno	55
Figura 9- Fotografia relativa à atividade Livro (capa)	55
Figura 10 – Interior do livro realizado por um aluno	55
Figura 11 - Fotografia relativa à atividade de Escrita Criativa (desenho de uma aluna)	57
Figura 12 - Fotografia relativa à atividade de Escrita Criativa (excerto da mesma aluna)	57
Figura 13 - Fotografia relativa à atividade de Escrita Criativa (desenho de um aluno)	58
Figura 14 - Fotografia relativa à atividade de Escrita Criativa (excerto do mesmo aluno)	58
Figuras 15 e 16 – Fotografias no âmbito da atividade Sombras chinesas (capas de dois livros)	59
Figuras 17 e 18 – Fotografias no âmbito da atividade Sombras chinesas (interior de dois livros)	60
Figuras 19 e 20 – Fotografias relativas à atividade Sombras chinesas (apresentação)	60

## Capítulo I | Pela toca do coelho

### Introdução

- Poderia dizer-me, por favor, que caminho devo seguir para sair daqui?
- Isso depende para onde queres ir, respondeu o Gato.
- Não me importa muito para onde, disse Alice.
- Então não importa que caminho seguir, disse o Gato.

Lewis Carroll, 2003, p.67.

No âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, realizado na Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich, foi proposta a elaboração de um relatório final sobre uma problemática relevante do ponto de vista da pedagogia e do exercício da profissão docente.

Desta forma, o trabalho de investigação que pretendo apresentar refere-se à formação de *escrevedores* utilizando a escrita criativa como estratégia e estímulo para a aprendizagem de alunos do 3º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico.

A escolha deste tema deve-se ao facto de alguns alunos não estarem motivados para a escrita, de textos curtos ou longos, e não se conseguirem expressar neles. Isto é, através da observação durante os primeiros dias de estágio e, no decorrer do mesmo, apercebi-me que, de cada vez que era pedido para escreverem um texto como era sugerido no manual, estes ficavam desinteressados na tarefa.

Neste sentido, perguntei à professora, se tinha alguma estratégia para os motivar para a criação de textos. Esta indicou e descreveu uma atividade, *A fábrica das histórias* (Anexo 1), que tinha introduzido, contudo esta não era posta em prática há algum tempo. Baseava-se num cartaz com oito divisões, enumeradas, com diversos cartões dentro destas. Nestes compartimentos estavam o começo da história, os heróis, o lugar onde os heróis viviam, a

missão a cumprir, o lugar onde se cumpre a missão, os maus que atrapalham, os bons que ajudam e a magia para vencer a história.<sup>1</sup>

Considereei a ideia interessante para explorar a diversidade dos conteúdos e das personagens que uma história pode conter. No entanto, não ponderei ser um bom estímulo para a criatividade dos alunos, visto que, de cada vez que esta atividade era aplicada, os alunos não poderiam expressar a sua criatividade nestas categorias acima mencionadas (personagens, lugar, entre outros). Desta forma, optei por aplicar outras estratégias de escrita para uma melhor compreensão das vivências pessoais e das dificuldades de cada uma das crianças a nível da expressão escrita. As estratégias usadas são do foro da escrita criativa, porque considero que no ensino há pouca oportunidade de as crianças usarem a sua imaginação,

“Começamos a repressão da criatividade natural das crianças quando se espera que elas pintem no interior dos contornos dos seus livros de colorir”. (Stenberg & Williams, 1999, p. 9)

Assim, através da utilização de técnicas de escrita criativa como um processo educativo, percorreu-se um caminho de capacidade de descoberta, de encontro e de exploração do próprio ser, de forma a adquirir estímulos para os alunos nesta área de aprendizagem.

## **I.I | Percurso Formativo**

O meu percurso formativo cruza-se com a minha experiência pessoal enquanto aluna, desta forma, menciono, primeiramente, o meu olhar sobre as vivências nas diferentes etapas escolares até chegar à *Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich*. Assim, referencio o meu caminhar até esta, visto que a minha formação não teve início nesta instituição universitária.

Inicialmente, na primeira infância, experienciei momentos significativos que me proporcionaram um grande gosto em dar os primeiros passos na minha educação, principalmente, porque a educadora e a auxiliar tinham uma relação

---

<sup>1</sup> Palavras retiradas, na íntegra, de *A Fábrica das histórias*.

próxima com as crianças, tornando-as mais seguras e confiantes de si mesmas, com os colegas e com as suas ações, perante atividades ou situações que as desafiavam. Durante este tempo, relativamente à temática deste relatório, a escrita observava-se em livros e tarefas que eram realizadas num manual do pré-escolar, contudo este conteúdo não era apresentado como algo apelativo.

Seguidamente, os dois primeiros anos do 1º Ciclo de Ensino Básico, foram realizados numa instituição que me proporcionou outro tipo de experiências, sendo que a relação entre o professor e os alunos era mais distante, não podendo haver uma troca de ideias entre estes. Isto é, o professor era visto como um mestre cujo pensamento era o único e o correto. No entanto, considero fundamental as crianças expressarem as suas concepções do real e exprimirem o que pensam verdadeiramente, entre os colegas e o docente, visto que a sua comunicação é vista como uma atividade produtiva, pois o contacto com os outros e com outras realidades podem ser um ponto essencial na sua própria formação. Referenciando a temática do presente trabalho, tendo em vista a linguagem escrita e o seu apelo, não havia indícios de motivação para esta, com a excepção das raras idas à pequena biblioteca da escola.

Posteriormente, desde o 3º ao 12º ano, efetuei os meus estudos num Instituto, cuja língua predominante era a espanhola. Esta minha integração numa escola diferente, em variados aspetos, sendo estes, pessoas, línguas e localização, tornou-me numa pessoa mais reservada. Para quem apresentava uma organização interior definida, a entrada num universo diferente, tornou este meu mundo interno mais confuso e desalinhado de todos os parâmetros anteriormente vivenciados. Assim, “recomeçando do zero” fui construindo uma nova identidade e amizades, descobrindo diferentes personalidades, procedentes da diversidade de vivências, culturas e formas de pensamento. Dependendo dos anos de escolaridade, a escrita era sempre apresentada como um fator essencial na aprendizagem. Até ao sexto ano, existiam aulas de apoio à leitura e à escrita, oferecendo diferentes tipos de textos, de modo a ser efetuada uma leitura correta e pausada e com o objetivo de nos familiarizarmos com palavras que nos eram desconhecidas. Nos restantes anos, era apenas

demonstrada a importância da linguagem escrita, através da literatura e da sua evolução ao longo do tempo, com tarefas de compreensão de narrativas e poemas. No final de cada ano letivo era também realizado um concurso, na área da matemática e das línguas espanhola e estrangeiras (portuguesa, inglesa e francesa). Este concurso, na área das línguas, baseava-se em dar continuidade a uma frase, em forma de poesia ou texto narrativo, com o intuito de dar seguimento a esta.

Paralelamente à minha formação nesta última instituição, frequentei, durante dez anos, um curso de inglês. Neste, os professores desfrutavam de uma boa relação com os alunos, acompanhando-os na instrução deste idioma, abordando, também, conversas de carácter pessoal. Este ambiente tornava-se propício à liberdade de expressão, permitindo aos alunos serem autênticos e espontâneos, possibilitando um encorajamento na sua construção da identidade.

Enquanto futura profissional de educação, a minha formação decorreu na *Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich*, instituição em que efetuei a licenciatura em Educação Básica e o mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Como aluna desta escola, tive a possibilidade de contactar com crianças de diferentes Instituições, durante as práticas pedagógicas, tendo a oportunidade de observar, compreender e atuar sobre estas, consoante as respetivas necessidades e valências.

Nesta caminhada académica observei que os modelos pedagógicos aplicados são conduzidos de modos distintos dependendo dos educadores/professores. Estes são considerados os mediadores da educação que transmitem, sendo que através da sua perspectiva e forma de estar orientam, também, a aprendizagem dos alunos. Neste sentido, cabe ao professor refletir sobre o seu comportamento nas diferentes ações, de forma a ser um modelo para os alunos.

No decorrer deste trilha de aprendizagem, pessoal e profissional, fui encontrando fatores que me conduziram a esta profissão e, defrontando-me com as diferentes realidades vivenciadas nos diversos estágios da prática profissional, estes possibilitaram-me uma maior confiança, compreensão e



dedicação para as metas que pretendo alcançar. No entanto, a entrada no universo da educação, não pode ser considerada uma meta, mas o início de uma longa estrada a percorrer.

Assim, remetendo para a criatividade, considero que o primeiro passo para uma mente criativa é viver. E, a partir dessas vivências, vamos alcançando a nossa expressão interior, aprendendo a exprimi-la exteriormente, quer através da escrita ou de outros modelos libertadores. Neste sentido, a escola torna-se essencial para a promoção destes modelos, devendo utilizá-los como uma fonte de riqueza e descoberta da construção pessoal das crianças.

## **I.II | Motivações e intenções de pesquisa**

As motivações para esta pesquisa e estudo devem-se ao gosto pela escrita, imaginação e criatividade, que me têm acompanhado ao longo da vida, visto que me ajudam a descobrir e a compreender o mundo que me rodeia e a implicação dos seres humanos no mesmo. Tal como refere Winnicott (1971, p. 28-29) a criatividade “permite ao indivíduo a aproximação da realidade exterior”.

O gosto pela escrita surgiu quando ainda não sabia ler ou escrever. Recordo-me que recebia cartas dos meus primos e tios que contavam novidades dos locais que visitavam ou que surgiam quando estavam a viajar ou na sua cidade natal como no Porto, Lisboa, entre outras localidades. Os meus pais liam as cartas em voz alta e eu escutava atentamente cada palavra; admirava a imagem que se relacionava com a notícia e olhava para as letras, sem entender o seu seguimento, mas compreendendo a mensagem, visto que havia sido lida anteriormente. Queria escrever e enviar postais. Desejava ser eu a decodificar os caracteres e ler alto para a minha família.

Atualmente, as histórias e as narrativas presentes nos livros, produzidos nos diversos países, cativam-me consideravelmente. Através da beleza da escrita, alcançamos distintos tipos de conhecimento e, a partir da descrição de lugares, personagens e emoções, sentimo-nos ser transportados para a dimensão que o conto nos envolve.

Saliento as palavras de Freud: “O escritor criativo faz a mesma coisa que uma criança criativa quando brinca e reorganiza o mundo ao seu gosto usando a imaginação e a fantasia como matéria-prima”. (Freud, citado por Norton, 2001, p. 25).

No mesmo sentido, João dos Santos (citado por Carvalho e Branco, 2010), apela ao crescimento da criança para o seu meio envolvente, referindo como instituição fundamental a linguagem.

Uma criança cresce e desenvolve-se não só adaptando-se, como acontece com outros seres, mas também integrando-se às ideias e aos sentimentos que espiritualmente a envolvem e ultrapassam. Aprender é investigar e conhecer através da própria experiência adquirida. Aprender é sentir participar e aceitar a lei natural e a lei do grupo. (...). Há uma “instituição fundamental” na sociedade humana, a linguagem (...). Sem linguagem não haveria grupo humano, nem pensamento, nem inteligência. (p.398)

Neste caso, a criança, tal como o escritor criativo, utiliza a sua experiência e descoberta com o mundo exterior, com o intuito de expressar o seu universo de ideias, por meio da linguagem e da imaginação.

É, assim, que a escrita se torna numa linguagem de expressão interior. Por conseguinte, ao representar algo criativo, o indivíduo, projeta-se a si próprio.

Neste sentido, foi observado, durante a prática pedagógica, que estes instrumentos de trabalho se achavam ausentes na aprendizagem e na abordagem das diferentes áreas de conteúdo. Por conseguinte, foi proposto à professora cooperante a implementação de um conjunto de atividades com o objetivo de proporcionar novas experiências no domínio da Língua Portuguesa.

Desta forma, decidi abordar a temática “escrita criativa” dada a relevância que teve na construção das estratégias de ensino que usei ao longo da PES, com o intuito de envolver os alunos no local de estágio em que foi efetuada a prática pedagógica, durante o período de 25 de novembro a 28 de fevereiro, para a mesma.

A arte de escrever é fundamental nos dias de hoje, sendo considerada, também, como uma forma de nos ouvirmos a nós próprios e cuja elaboração

está relacionada com o pensamento e com o sentimento (Rei, 1994, p.15), pois “só se escreve bem aquilo que se sente viva e intensamente” (Santos, 1957, p. 233).

O papel do professor é essencial no processo de construção de aprendizagem das crianças, neste sentido “a arte mais importante do professor consiste em despertar a motivação para a criatividade e para o conhecimento”. (Einstein, citado por Estanqueiro, 2010, p. 11)

Deste modo, utilizou-se a escrita criativa como estratégia de ensino e aprendizagem na formação da leitura e da escrita em aprendizagens do 1º Ciclo do Ensino Básico. Assim, a prática pedagógica realizada representa uma etapa essencial no processo de formação e desenvolvimento da minha pesquisa.

### **I.III | Problema, objetivos e metodologia**

Neste estudo pretendo abordar a escrita criativa enquanto estratégia de ensino-aprendizagem, como fator de motivação para a leitura e para a escrita em crianças do 3º ano do ensino básico. Desta forma, para a obtenção de dados do grupo alvo foram efetuadas atividades - através de técnicas de escrita criativa, com o intuito de fomentar o gosto pela escrita - com crianças do 3º ano, com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos.

A articulação entre estes dados e a contextualização teórica, permitirá uma percepção mais abrangente sobre os impactos que a escrita criativa pode causar, como estratégia de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa.

Ao longo do processo de escrita, vão acontecendo pequenos eventos: são tomadas decisões, procede-se a correcções e reformulações, têm-se novas ideias, surgem dúvidas, hesita-se, consultam-se materiais, fazem-se pausas, escrevem-se algumas frases bastante rapidamente, em contraste com outras; sente-se dificuldade em avançar, experimentam-se sentimentos de satisfação ou insatisfação em relação às formulações encontradas, projectam-se os seus efeitos sobre o professor ou sobre outros destinatários, etc. (Barbeiro & Pereira, 2007., p.25)

Neste sentido o problema que formulo é o seguinte: De que modo o professor pode fomentar o gosto pela escrita fazendo uso das técnicas e abordagens de escrita criativa, com alunos do 3º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico?

Desta forma, elaborei questões de modo a adquirir uma resposta mais estruturada da mesma.

- Como é que a escrita criativa se apresenta para os alunos como incentivo à escrita?
- Qual a reação dos alunos perante esta forma de escrita?
- O uso de técnicas de escrita criativa em contexto escolar tem efeitos na motivação para, e na aprendizagem, da escrita?

Este projeto de investigação tem como finalidade identificar e estudar a escrita criativa como estratégia para a instrução e construção de novas aprendizagens, em crianças que não dispõem deste tipo de métodos na sala de aula, de modo a fomentar o gosto pela Língua Portuguesa, neste campo em particular, e ser facilitador de uma evolução significativa.

Assim, os principais objetivos deste projecto são:

- Fundamentar a escrita criativa como um incentivo para a abordagem à escrita, nos alunos do 3º ano;
- Analisar situações pedagógicas com recurso à escrita criativa numa turma do 3º ano do 1º CEB;
- Refletir sobre a atitude do professor perante a escrita criativa como estratégia de ensino-aprendizagem.

Para investigar e dar resposta a estas questões optei por uma abordagem qualitativa e interpretativa, juntamente a uma metodologia que se aproxima da investigação-ação, apoiada na análise dos relatórios descritivos de atividades que realizei com os alunos de 3º ano do 1º CEB, com o intuito de refletir adequadamente no estudo a ser elaborado.

#### **I.IV | Plano e estrutura de Projeto**

O presente Relatório final está organizado em cinco capítulos: introdução, enquadramento teórico, enquadramento metodológico, análise interpretativa dos dados e considerações finais.

No primeiro capítulo, estão inseridos o percurso formativo, as motivações e intenções de pesquisa e a apresentação do problema, objetivos e metodologia utilizada.

No segundo capítulo, designado enquadramento teórico, será realizada uma abordagem e fundamentação dos conceitos de escrita, criatividade e escrita criativa, compreendendo a evolução deste último através dos tempos. Seguidamente será apresentada a sua aplicação e adaptação na educação do 1º CEB.

Num terceiro capítulo, intitulado enquadramento metodológico, é realizada uma descrição das técnicas de recolha de dados adotadas, com as suas relativas características, e apresentada metodologia utilizada na investigação em estudo.

No quarto capítulo será evidenciada a análise interpretativa dos dados, através das atividades efetuadas com os alunos.

Por fim, nas considerações finais, pretende-se responder às questões formuladas inicialmente, com vista ao problema em estudo, tendo em conta o papel do professor e a aprendizagem dos alunos através das estratégias de escrita criativa utilizadas na prática pedagógica.

Em cada uma das partes apresentadas neste relatório final são referenciados alguns dos capítulos do livro da Alice no País das Maravilhas, escrito por Lewis Carroll, juntamente com citações dos mesmos. Isto deve-se ao crescimento que este livro me tem proporcionado de cada vez o leio, visto que me ajuda a refletir sobre o meu íntimo e a forma de pensar em determinados assuntos.

Deste modo, a primeira parte deste projeto intitula-se “Pela toca do coelho”, sendo este o primeiro capítulo do livro de Alice no País das Maravilhas. Neste sentido, pretendo declarar o começo da minha caminhada, tal como Lewis Carroll deu início à viagem da personagem para a sua entrada no “País das Maravilhas”, para a realização desta investigação através descoberta e desenvolvimento do tema em questão.

A segunda parte, representada como “Uma corrida de comitê e uma longa história”, traça as viagens que concretizei às diferentes bibliotecas, com o intuito de procurar informação sobre os conceitos, desde que estes foram introduzidos na educação.

A terceira parte, retratada como “Um chá de loucos”, simboliza a vagarosa compreensão das metodologias existentes, de forma a enquadrar a investigação em estudo no modelo de educação.

A quarta parte, denominada “Quem roubou as tortas?”, descreve as atividades efetuadas com as crianças, de modo a fomentar o gosto pela escrita através de técnicas de escrita criativa, para compreender se esta estratégia tem efeitos no ensino das mesmas referentes ao conteúdo de aprendizagem.

A quinta parte, designada como “O depoimento de Alice”, relata uma breve reflexão e consideração sobre o trabalho desenvolvido, respondendo às questões colocadas inicialmente, de forma a compreender o problema em questão.

O sexto e o sétimo capítulo não abrangem uma temática específica, mas são merecedores de um título também. O sexto intitula-se “Conselhos de uma lagarta”, pois os autores referenciados podem ser vistos como conselheiros nesta caminhada da investigação e o sétimo, “Do outro lado do espelho”, tem a presente denominação, com o objetivo de mostrar outros detalhes implicados neste estudo.

## Capítulo II | Uma corrida de comitê e uma longa história

### *Enquadramento e Contextualização Teórica*

- (...) Só frequentei as disciplinas fundamentais.  
- E quais eram? - Perguntou Alice.  
- Para começar era Ler e Escrever. - respondeu a Tartaruga Falsa. - Depois os diferentes ramos da Aritmética: Ambição, Distração, Desfeamento e Escárnio.

(Lewis Carroll, 2013, p. 97)

A comunicação é uma necessidade fundamental no ser humano, sendo a linguagem escrita uma das formas mais utilizadas para este processo e, como refere Chaulkley, (1982, p. 75) é “um poderoso instrumento no início, manutenção e controlo das interações sociais”.

A palavra, em termos de comunicação, e como refere Larrosa, é aquela que determina o nosso pensamento. “(...) o homem é palavra (...), todo humano tem a ver com a palavra, (...) está tecido de palavras.” (Larrosa, 2002, p. 21)

Quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos. (Larrosa, 2002, p. 21)

De seguida apresento um tipo de linguagem e representação da palavra e a sua relação com a criatividade em termos pedagógicos.

### **II.1 | Conceito de Escrita**

A escrita desencadeou o culminar do conhecimento humano, visto considerar-se um método de registo da história, descoberta, experiência e estudo realizados pelos nossos antecessores. (Horcades, 2007)

A forma de escrita foi evoluindo através do tempo até chegar ao formato escrito que hoje conhecemos, que continua mantido em aberto e em permanente evolução, sendo que, em algumas línguas como o árabe ou o mandarim, a caligrafia se redige de modo distinto.

A escrita foi inventada várias vezes, em regiões diferentes: em toda a parte, e quando existem informações seguras sobre as suas origens, vemo-la desenvolver-se a partir da pictografia; em

parte alguma se pode seguir um desenvolvimento completo da pictografia para a ideografia e desta para o sistema alfabético. (Cohen, 1961, p. 129)

Mais tarde, esta começou a ser utilizada como forma de comunicação entre as diferentes épocas de modo a poder ser transmitido o saber e o conhecimento. Evidentemente, a escrita começou a ganhar um papel marcante na sociedade.

Por outras palavras, como refere Diringer:

Literal e resumidamente, a escrita é a expressão gráfica do discurso, a “fixação” da linguagem falada, numa forma permanente ou semipermanente ou, como disse um estudioso francês, une représentation visuelle et durable du langage, qui le rend transportable et conservable.<sup>2</sup> (Diringer, 1962, p. 15)

No entanto, esta forma de expressão vai além da simples comunicação e de uma representação visual da Língua. A escrita não é apenas um meio de transmissão do pensamento e da história através dos tempos, esta “(...)pode permitir reconstruir (...) sensações, imagens, afectos toleráveis, restaurar objetos internos e/ou externos destruídos.” (Delgado, 2012, p.200)

Continuamente apresento a importância da escrita como instrumento de linguagem e de aprendizagem.

### **II.1.1 | A aprendizagem da escrita**

A aprendizagem da escrita “deve ser concebida como um processo de apropriação contínuo que se começa a desenvolver muito precocemente (...) e inicia-se com a descoberta de que existe escrita.” (Mata, 2008). Esta

surge (...) ainda em idade pré-escolar, no dizer de Vygotsky como “desenho da fala” ou “álgebra da linguagem”, para progressivamente construir uma forma de representação direta do mundo sem precisar da fala como elemento de mediação. (Niza, citado por Santana, 2009, p. 26)

Desde cedo, as crianças envolvem-se em ambientes onde existe a linguagem escrita, desta forma, desenvolvem uma noção da mesma. Neste sentido, em atividades de leitura e de escrita vão desvendando os objetivos

---

<sup>2</sup> “uma representação visual e durável da língua, que torna transportável e conservável”.



destas e compreendendo os motivos de serem utilizadas. “As crianças aprendem a linguagem oral e escrita não apenas através da absorção dos seus elementos a partir do meio, mas sobretudo construindo regras e estabelecendo relações a partir delas.” (Marques, 2001, p. 17).

Tal como referem as Orientações Curriculares (Ministério da Educação, 2002), “vivendo num meio em que contactam com a linguagem escrita, as crianças, desde muito pequenas, por volta dos 3 anos, sabem distinguir a escrita do desenho” (p. 69) e começam a tentar imitar a escrita. Pelas imitações que vão fazendo do código escrito, apercebem-se das suas características e vão criar o desejo de escrever algumas palavras, que muitas vezes são o seu nome, ou o nome de companheiros, mas que lhes servem para fazer comparações e evoluírem nas suas concepções sobre o funcionamento da escrita. Assim, gradualmente, as crianças “poderão compreender que o que se diz se pode escrever, que a escrita permite recordar o vivido, mas constitui um código com regras próprias” (p. 70). (Mata, 2008, p. 32)

Na medida em que as crianças vão convivendo com este tipo de linguagem, começam a produzir a sua própria escrita, em códigos gráficos. Posteriormente a descobrirem a orientação da escrita, da esquerda para a direita, de cima para baixo, irão conhecer as letras, em que a escrita do nome próprio terá um papel essencial, sendo que são as primeiras letras que “a criança começa a identificar, a tentar reproduzir e a saber o nome ou valor sonoro” (Mata, 2008, p.38). Um dos passos seguintes é compreenderem que a escrita representa o oral, na qual começam por escrever silabicamente até alcançarem o conhecimento de que cada letra representa um som, que existe uma componente sonora.

(...) a criança começa por reconhecer as letras do alfabeto e, partindo da associação de elementos, passa sucessivamente ao conhecimento das sílabas, das palavras e, por fim, das frases. (...) as crianças aprendem a linguagem oral e escrita não apenas através da absorção dos seus elementos a partir do meio, mas sobretudo construindo regras e estabelecendo relações a partir delas. (Marques, 2001, p.17)

Com efeito, escrever trata-se de se ouvir a si próprio, como refere Rei (1994), e “consiste na adequação entre o pensamento e o seu objeto, o pensamento e a sua expressão” (Verest, citado por Rei, 1994). Isto é, a

linguagem escrita é um “instrumento de regulação do oral e motor de desenvolvimento do pensamento” (Santana, 2009, p. 3)

É a escrita que se impõe à fala: modela, estrutura, regula e faz avançar o pensamento (...). No entanto, como refere Sérgio Niza, “foi ao distanciar-se da fala, pela natureza diferenciada do seu processamento e pela distinção complementar das suas funções sociais, que a escrita se foi complexificando e intelectualizando. (Santana, 2009, p. 3)

Atualmente, este tipo de expressão é considerado um processo que proporciona “o desenvolvimento das competências e dos conhecimentos implicados na escrita” (Barbeiro & Pereira, 2007) na medida em que é necessário construir a representação do conhecimento, refletir acerca do formato das letras e da ortografia. Desta forma, pode-se afirmar que “a escrita encontra no texto a forma mais relevante de representação do conhecimento” (2007).

## **II.II | Conceito de Criatividade**

Antes de qualquer descrição detalhada do termo, começo por citar Gil & Bellmann que fazem uma pequena abordagem do sentido do próprio vocábulo: “A palavra criatividade tem raiz no verbo *creare* e significa originar, gerar, formar. O seu conteúdo foi utilizado de início no sentido de fantasia, imaginação, poder de abstração, inteligência.” (1999, p. 19)

A noção de criatividade foi surgindo ao longo dos anos, no entanto, foi na década de 50 que surgiram obras abordando o tema de forma mais abrangente. Contudo, esta é descrita mais poeticamente em vez de um modo mais conciso.

Na década de 1920 o termo criatividade estava ligado ao ensino da arte, por conseguinte foi mais tarde reconstruído por Freud e devido a algumas modificações da época, sendo considerado um “objetivo para aqueles que estavam ligados ao campo da educação artística”. (Marin, 1976,p.36) No entanto, este conceito voltou a surgir nos anos quarenta e cinquenta ligado à atividade artística.

Mais tarde, em 1959, Maslow diferencia dois tipos de criatividade: a primária, de carácter “espontâneo, em jacto e lúdico”; e a secundária, “controlada, disciplinada, não lúdica”. (citado por Rouquette, 1973, p. 20)

Winnicott, não querendo que o significado se perdesse ao ser referenciado como uma forma de sucesso e reconhecimento exterior, menciona que se trata de “um colorido de toda a atitude com a relação à realidade externa”. (Winnicott, 1971, p. 95)

Por conseguinte, Vernon (1989) menciona-a como a capacidade de uma pessoa produzir ideias originais, transportando consigo os termos utilidade e valor como propriedades dessa produção. Por outro lado, Brown (1989) expõe quatro componentes deste conceito: o processo, o produto, a pessoa ou entidade e a situação, sendo que o produto é o elemento fundamental, pois sem este a criatividade não faria sentido.

Em 1993, Santos e Balancho, referem que, antes de haver qualquer especificação da identidade do termo, tem de existir um diálogo entre o homem e o mundo. Na mesma obra, afirmam também que “se a imaginação criadora for estimulada na Escola, a todos os níveis de ensino, a percentagem do talento imaginativo (literário, plástico, dinâmico, investigador e inventor) ascenderá de forma evidente.” (Santos e Balancho, 1993, p.6 e 12) Neste sentido, se for fomentado este tipo de imaginação num contexto educacional, utilizando a criatividade como meio e como um fim, o aluno poderá ter ideias espontâneas mais frequentemente.

Um ano mais tarde, afirma Kindersley (1994) que para se ser criativo tem de haver um toque pessoal no que se realiza apresentando, ao mesmo tempo, uma nova proposta. Afirmando, igualmente, que apesar do conhecimento ser um dos alicerces base para a criatividade, este pode constituir uma barreira, visto que, quando se aprendem determinadas regras, o ser humano pode não se sentir tão apto para fugir a estas.

Na mesma linha de raciocínio, Gil & Bellmann afirmam que

A ação criativa pressupõe:

- abertura para novas experiências (extensionalidade)(...);
- a capacidade de avaliar factos;

- a capacidade de jogar com elementos e conceitos de realidade;
  - a capacidade de jogar espontaneamente com ideias e relações entre coisas;
  - a capacidade de combinar partículas da realidade de uma forma pouco comum ou dando uma forma pouco usual.
- (1999, p. 20)

É necessário dar tempo ao pensamento criativo (Sternberg & Williams, 1999). Isto é, se este não é frequentemente empregado em sala de aula, o aluno precisará de tempo para o explorar e desenvolver em primeiro lugar.

Desta forma, torna-se pertinente afirmar que

Servir como papel-modelo para um comportamento criativo é essencial se se espera que os alunos e colegas se interessem por comportamento criativo. (...) Quando se ensina para a criatividade, a primeira regra é lembrar que os alunos seguem o que o professor faz, não o que o professor diz. Não se pode simplesmente falar por falar e esperar resultados, tem que se fazer a caminhada. - (Sternberg & Williams, 1999, p.14)

Bach expressa por outras palavras, no sentido pedagógico, que a criatividade

(...) dependente do clima em que ela se exprime: o aluno, para ser criativo, deve sentir-se ouvido e, mais ainda, respeitado. Isso significa que o ambiente em que ele é chamado a operar deve ser ao mesmo tempo tranquilizante e estimulante: estimulante pelo emprego de técnicas que permitam ultrapassar os inevitáveis bloqueios (fase de produção), tranquilizante pelo clima de confiança que reinará e pela forma de expressão que, embora pessoal, será entretanto estruturada, logo acessível aqueles a quem se dirige (fase de estruturação). (Bach, 2001, p. 59).

A criatividade depende das atitudes e técnicas que o professor aplica em sala de aula, isto é, se este for sensível e tiver atenção às ideias, aos comportamentos e às formas de expressão do aluno poderá adequar estratégias mais propícias à sua aprendizagem. Deste modo, o aprendiz sentir-se-á mais apto e mais confortável para um ambiente mais propício à expressão da criatividade. (Santos, 2006)

No entanto, a criatividade pode surgir mais espontaneamente se a pessoa estiver com um espírito positivo e à vontade com o que se pretende realizar. Com efeito, se uma criança se sentir segura no ambiente em que está inserida, com motivação para receber novas ideias e com capacidade para

adaptar os seus conhecimentos às atividades que lhe são apresentadas esta poderá sentir-se mais confiante para desenvolver o seu lado criativo.

Neste sentido, a criatividade requer um conhecimento prévio do tema a ser elaborado, isto é, o aluno, ao compreender o conteúdo a ser abordado, poderá imaginar, estruturar e projetar outras formas para a produção do mesmo.

“(...) o início deste conhecimento tem que depender da experiência com outras pessoas que já estão envolvidas nessa atividade. Elas mostram-nos o que é possível fazer, tanto no que diz respeito à experiência (...) quanto à sua reprodução. (Smith, 1990, p.140)

Deste modo, o papel do professor deve ser um exemplo de conhecimento e de experiências que fomenta o interesse dos alunos levando-os a usufruírem desse mesmo conhecimento.

### **II.II.I | Criatividade, Autoria e Autoconceito**

Faço uma pequena abordagem da ligação destes três conceitos, visto que os direitos de autor podem ser vistos também como os direitos da personalidade. (Rebello, 1994)

Para começar, a concepção da proteção do direito de autor surgiu, mais concretamente, com a invenção da impressão o que possibilitou, pela primeira vez, a reprodução de obras literárias, por instrumentos mecânicos em vez de serem reproduzidas à mão. Contudo, a sua verdadeira proteção apareceu, apenas, a finais do século XV sob a forma de “privilégios”, mas esta era sobretudo facultada aos editores por autoridades como Inglaterra, França e Alemanha. (II CI-ADADC, 1994)

Por conseguinte, os Direitos para os autores foram impostos mais tarde, na medida em que era necessário proteger os livros perante a sua impressão ilegal. (II CI-ADADC, 1994)

Contudo, os direitos de autor constituem

(...) não apenas um direito pessoal ou moral e um direito patrimonial com características que os conservem autónomos, mas um feixe de direitos pessoais e patrimoniais que se revelariam independentes e com características de comportamento distintas perante as várias vicissitudes sofridas

pela situação jurídica a que respeita o Direito de Autor. (Sá e Mello, 1989, pp. 27, 33 e 38.)

Neste sentido, pode-se afirmar que, independentemente à legislação estabelecida perante a autoria da criação literária e artística, a obra de um autor é um reflexo da sua própria personalidade. (Rebello, 1994)

Pela mesma razão, as crianças, quando realizam alguma atividade com base nelas próprias, na sua própria vivência e personalidade, são autoras das suas produções.

«Desde sus primeras aproximaciones a textos escritos, los niños ponen en juego recursos de múltiples dimensiones lingüísticas» (Fitzgerald y Shanahan, 2009). Por medio de estos recursos expresan y desarrollan aspectos de su identidad -en relación con otras personas y con diferentes estructuras sociales- dan cuenta de su mundo desde su propia perspectiva, y construyen su autoría incluso con un dominio muy incipiente del sistema de escritura (Kabuto, 2011). (Iparraguirre, 2014, p. 762)

É neste sentido a que a criatividade é chamada, visto considerar-se um instrumento de descoberta de si mesmo, da resolução de problemas do seu interior e das vivências que o seu dia-a-dia apresenta e de auto-afirmação. Oliveira (1994) expressa, por outras palavras, que o autoconceito apresenta-se como uma “atitude que o indivíduo tem de si mesmo, decorrente da maneira como se percebe” (p.31).

Do mesmo modo, exponho o termo de autoconceito, que vai ao encontro desta ideia, que consiste em

crenças, hipóteses, e assumpções que o indivíduo tem dele mesmo. É a visão pessoal dele mesmo, concebida e organizada a partir do seu interior e inclui as ideias pessoais do tipo de pessoa que é, as características que ele possui, e os seus mais importantes e impressionantes traços. (Coopersmith e Fieldman, 1974, p. 199)

Como se pode deduzir, a autoria, a criatividade e o autoconceito relacionam-se no aspeto em que cada um destes términos leva à exposição do conhecimento de si mesmo correspondendo à realidade da pessoa que os expõe.

## II.III | Conceito de Escrita Criativa

Para despertar ou estimular a criatividade existem técnicas de intervenção ou activadores da criatividade, que assumem frequentemente uma forma lúdica. Os jogos assumem diversas funções no percurso criativo, desde proporcionar o estabelecimento de contacto, estimular o bloqueio e a participação, até à própria descoberta (...). (Barbeiro, 1999, p. 76)

A linguagem escrita pode ser vista como uma forma de libertação. Neste sentido, a designação “escrita criativa” surge nos anos 20, nos Estados Unidos, com a criação de turmas com o intuito de desenvolverem a escrita como algo mais poético.

Por outro lado, na Europa, durante esta mesma época, este tipo de escrita nasce como uma “tentativa de estabelecer a escrita como meio de experiência pessoal e de reflexão sobre o quotidiano”. (Gil & Bellmann, 1999, p. 21)

Entretanto,

Na literatura, este tipo de escrita encontra os seus pioneiros nos salões literários dos séculos XVIII e XIX na Europa e nos surrealistas em que, com o auxílio de estratégias de jogo, procuravam indagar sobre a sua realidade interior. (Gil & Bellmann, 1999, p. 21)

Ainda assim, este método baseia-se mais no seu processo, na experiência e no prazer, do que no seu resultado final.

A escrita criativa apresenta-se como sendo composta por três componentes:

- Uso de jogo de formas e prática;
- Considerando o processo, não o produto, o mais relevante;
- Considerando-se um processo social, fomentando a escrita em grupos. (Gil e Bellmann, 1999, p. 20)

Em consequência, referindo Gloton e Clero (1997), visto que a escrita criativa depende da criatividade que é proporcionada na formação de um adulto:

“De facto, se nos propomos como finalidade da educação a formação de um adulto verdadeiramente adulto, quer dizer, autónomo e criativo, há apenas um método, o que conduz à criança a construir-se a si própria, a partir do interior e pelo seu próprio esforço, através de uma atividade espontânea fundada

sobre a necessidade interna e o interesse que traduz essa necessidade.” (Gloton & Clero, 1997, p.75-76).

Pela mesma razão, antes da escrita criativa ser iniciada em sala de aula, é importante ter em consideração o ambiente em que esta se exprime, só assim o aluno se poderá expressar espontaneamente.

Não obstante, “A escrita criativa é uma escrita pós-moderna. Isto é: não existe um estilo concreto, é muito mais um jogo, uma experiência com o próprio estilo. (Gil e Bellmann, 1999, p. 22)

Neste sentido, pode-se afirmar que a escrita compõe um suporte para a expressão da criatividade, alargando diversas possibilidades de comunicação e de registo. Com efeito, uma escrita mais expressiva poderá permitir um meio facilitador para os alunos, de modo a poderem explorar o seu próprio pensamento (Barbeiro, 1999).

Caldeira (2006), afirma que

Em contexto escolar, o trabalho criativo constitui um dos instrumentos de que os alunos dispõem para manifestar o seu próprio *EU*, bem como, libertar e materializar todas as emoções e capacidades expressivas, afirmando assim a sua própria identidade. (Caldeira, 2006, p.3)

Assim, é através das características da escrita interligadas com a criatividade, que existe a possibilidade da reconstrução de sensações e de objectos internos e/ou externos na expressão do self (Delgado, 2012),.

## **II. IV | Escrita e Criatividade no 1º CEB**

A escrita, juntamente com a leitura, compõe um dos quatro domínios<sup>3</sup> de referência que estrutura o *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Por outro lado, a criatividade constitui um dos objetivos deste mesmo documento, estando inserida no domínio da Educação Literária.

Estes conceitos encontram-se interligados, visto que a descrição da finalidade para a utilização da criatividade recorre à escrita, como refere nas

---

<sup>3</sup> Oralidade; Leitura e Escrita; Educação Literária; Gramática.



*Metas Curriculares de Português* “Produzir textos com objetivos críticos, pessoais e criativos” (Ministério da Educação, 2015, p. 5).

Na introdução do documento *Programa e Metas Curriculares de Português* afirma-se que os conteúdos possibilitam um maior desenvolvimento curricular, um percurso mais coerente e uma projeção para a obtenção de um “perfil de um falante e de um escrevente autónomo na utilização multifuncional e cultural da língua” (p.13). Neste sentido, e a partir da revisão da literatura feita, considero que o papel de um professor tem também de passar por

(...) criar o tempo necessário para ensinar aos seus alunos que o valor do pensamento aumenta a qualidade do trabalho e faz com que as tarefas sejam mais produtivas e se tornem experiências de aprendizagens envolventes. (Sternberg & Williams, 1999, p. 28).

A escrita, tal como previsto nos documentos curriculares oficiais, persegue também os seguintes objetivos:

8. Desenvolver a capacidade de adequar formas de escrita a diferentes situações de comunicação e em contextos específicos, fazendo uso reflexivo das diversas modalidades da língua.

(...) 10. Produzir textos escritos de diferentes categorias e géneros, conhecendo e mobilizando as diferentes etapas da produção textual: planificação, textual e revisão.

(...) 12. Consolidar os domínios da leitura e da escrita do português como principal veículo da construção crítica do conhecimento.

(...) 18. Construir um progressivo domínio do funcionamento da língua, na oralidade e na escrita, através da capacidade de reflexão sobre as suas regularidades, de modo a ganhar autonomia no uso dos códigos da mesma. (Ministério da Educação, 2015, p. 5).

No 1º Ciclo do Ensino Básico, a Educação Literária, encontra-se dividida em duas partes. Isto é, no primeiro e no segundo ano de escolaridade, este domínio está descrito como Iniciação à Educação Literária e no terceiro e quarto ano como Educação Literária.

O quadro que se segue demonstra onde se insere a articulação entre os conceitos de escrita e de criatividade, no documento em análise (*Programas e Metas Curriculares de Português*), indicando o domínio, o conteúdo, os descritores de desempenho e as metas curriculares previstas.

Ano	Domínio	Conteúdo	Descritor de Desempenho	Meta Curricular
1º	Iniciação à Educação Literária	Memorização e recitação	- Trava-línguas; - Lengalengas; - Poemas.	20. Dizer e contar, em termos pessoais e criativos. 1. Dizer trava-línguas e pequenas lengalengas. 2. Dizer pequenos poemas memorizados.
		Produção expressiva	- histórias inventadas; - recriação de textos.	3. Contar pequenas histórias inventadas. 4. Recriar pequenos textos em diferentes formas de expressão (verbal, musical, plástica, gestual e corporal)."
2º	Iniciação à Educação Literária	Memorização e recitação	- lengalenga; - adivinha rimada; - poema.	23. Dizer e escrever, em termos pessoais e criativos. 1. Dizer lengalengas e adivinhas rimadas. 2. Dizer pequenos poemas memorizados.
			- Histórias inventadas;	3. Contar pequenas histórias inventadas.
		Produção expressiva	- Recriação de textos;	4. Recriar pequenos textos em diferentes formas de expressão (verbal, musical, plástica, gestual e corporal).
			- Texto escrito (Prosa e verso rimado).	5. Escrever pequenos textos (em prosa e em verso rimado) por proposta do professor ou por iniciativa própria.
3º	Educação Literária	Produção expressiva (oral e escrita)	- Declamação de poema;	25. Dizer e escrever, em termos pessoais e criativos. 1. Memorizar e dizer poemas, com clareza e entoação adequadas.
			- Dramatização de texto;	2. Dramatizar textos (treino da voz, dos gestos, das pausas, da entoação).
			- Texto escrito (Prosa e poema).	3. Escrever pequenos textos em prosa, mediante proposta do professor ou por iniciativa própria. 4. Escrever pequenos poemas, recorrendo a poemas modelo.
4º	Educação Literária	Produção expressiva (oral e escrita)	- Declamação de poema;	27. Dizer e escrever, em termos pessoais e criativos. 1. Memorizar e dizer poemas, com clareza e entoação adequadas.
			- Dramatização de texto;	2. Dramatizar textos (treino da voz, dos gestos, das pausas, da entoação e da expressão facial).

			- Texto escrito: narrativas e poema rimado;	3. Escrever pequenas narrativas, a partir de ajudas, que identifiquem a sequência: apresentação do cenário (tempo e lugar); das personagens, acontecimento desencadeador da ação; ação; conclusão; emoções ou sentimentos provocados pelo desfecho da narrativa. 4. Escrever pequenos poemas rimados (por exemplo, recorrendo a poemas modelo, a jogos poéticos, como o “poema fenda”, ou a fórmulas, como o acróstico).
			- Reescrita de texto a partir de perspetivas de personagens.	5. Reescrever um texto, escolhendo as diferentes perspetivas das personagens.

Quadro 1 - A Escrita Criativa no Programa e Metas de Aprendizagem de Português (autor)

Contudo, apesar de estes dois termos estarem presentes no documento acima mencionado, o professor tem de ser o mediador que proporciona as aprendizagens mediante estas técnicas ou as que considere mais adequadas.

A criatividade pode ser uma das estratégias que motiva os alunos para a realização de atividades que estes considerem mais desinteressantes. Para tal, é necessário que os docentes tenham em conta alguns indícios de modo que esta seja possível.

A few basic principles (capítulo: Are there direct ways to teach students to think creatively?):

1. Let students think of new ways to do things. (...)
2. Help students find their passions by picking their interests. (...)
3. Show students that knowledge is tentative. (...)
4. Encourage risk taking by lessening the consequences of trying and failing. (...)
5. Help students find their strengths and the means to overcome their weaknesses. (...)
6. Encourage students to learn to evaluate their own products. (...)
7. Encourage playing with ideas. (...)
8. Model flexibility and resilience. (...). (Morais & Bahia, 2008, pp. 33-34)<sup>4</sup>

<sup>4</sup> Alguns princípios básicos: 1. Permitir aos alunos novas formas de fazer coisas. (...); 2. Ajudar os alunos a encontrar as suas paixões escolhendo os seus interesses. (...); 3. Mostrar aos alunos que o conhecido é tentador. (...); 4. Encorajar o risco diminuindo as consequências de tentativa e falhanço. (...); 5. Ajudar os estudantes a encontrar as suas forças e o significado de

Deste modo, poderá ser efetuada uma aprendizagem mais motivadora através dos cuidados que o professor poderá facilitar aos alunos e da compreensão às necessidades que cada um apresenta.

Saliento que, a criatividade tem de partir do próprio professor e na forma como este apresenta os diferentes assuntos em aula, o seu pensamento e a liberdade que oferece ao aluno para se expressar também. Visto que,

Educar para a criatividade exige uma abordagem centrada no aprendiz e no reconhecimento do seu papel ativo no processo de aprendizagem e requer que se perceba como, mesmo as crianças em idade pré-escolar, são capazes de um sentido de auto direção, de correr riscos e encontrar soluções para os problemas de forma imaginativa e inventiva (Cardarello, 2013; Cardarello & Gariboldi, 2013). (Santos & André, 2015, p. 99).

---

ultrapassar as suas fraquezas. (...); 6. Encorajar os alunos a avaliar os seus próprios produtos. (...); 7. Encorajar a brincar com as ideias. (...); 8. Modelar a flexibilidade e a resiliência (...). (Morais & Bahia, 2008, cap.: Are there direct ways to teach students to think creatively?): pp. 33-34)

## **Cap. III | Um Chá de Loucos**

### *Enquadramento Metodológico*

Imagination is the only weapon in the war against reality.

(Lewis Carroll)

No capítulo que se segue estão apresentadas e justificadas as opções metodológicas usadas na investigação em estudo. Explicando e caracterizando, igualmente, as técnicas aplicadas para a recolha e análise de dados.

### **III.1 | Opções Metodológicas**

Este estudo foi realizado com alunos do 3º ano do 1º CEB, com os seguintes objetivos:

- compreender a escrita criativa como estratégia de motivação para a escrita,
- investigar e implementar situações pedagógicas que recorrem às técnicas de escrita criativa
- compreender e caracterizar o papel do professor aquando da utilização destas técnicas.

No decorrer desta investigação pretende-se destacar a criatividade como ingrediente promotor de uma aprendizagem mais estimulante, através do envolvimento dos alunos num processo de escrita pessoal e potencialmente mais significativo. Para tal, foram implementadas tarefas, que se pretendiam envolventes e significativas, integrando técnicas de escrita criativa, com o intuito de ajudar as crianças/alunos a desenvolverem atitudes positivas face à escrita. Acrescenta-se que, estas atividades de promoção da criatividade na expressão escrita, iam ao encontro das dificuldades que os alunos apresentavam, como a estruturação de um texto, a expressão da sua própria imaginação e a escrita sem erros ortográficos.

Com base na natureza do presente estudo, esta investigação procura enquadrar-se numa abordagem qualitativa, centrando-se “(...) na compreensão dos problemas, analisando os comportamentos, as atitudes ou os valores.” (Sousa & Baptista, 2011, p. 56). Por esta razão, pretende-se alcançar um tipo de pesquisa indutiva e descritiva, interpretativa e subjectiva da actividade educativa efetuada. Tal como refere Vilelas (2009), “os estudos qualitativos consideram que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito (...)” (p.105)

Neste sentido, procura-se focalizar essencialmente no vínculo do processo e das respostas obtidas pelos alunos, com o intuito de encontrar uma maior motivação para a linguagem escrita.

Para uma melhor compreensão do que se pretende elaborar neste estudo, apresenta-se uma breve caracterização do tipo de pesquisa anteriormente mencionado.

A pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste num conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo numa série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações (...). Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa (...), o que significa que os seus pesquisadores estudam as coisas nos seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenómenos em termos de significados que as pessoas lhes conferem. (Denzin e Lincoln, 2006, p.17)

O estudo efetuado está inserido em duas categorias, exploratório e descritivo, sendo que, para a execução deste, observou-se e tomou-se conhecimento da dificuldade ou falta de interesse que as crianças do contexto de estágio apresentavam para a escrita de textos, procurando-se encontrar soluções para os obstáculos que estas encontravam nesta área.

De modo a explicitar este dois tipos de estudos, apresento seguidamente as definições pelos quais são caracterizados.

Exploratórios - Têm por objectivo proceder ao reconhecimento de uma dada realidade (...) e levantar hipóteses de entendimento dessa realidade. (...)

Descritivos – Descrevem rigorosa e claramente um dado objecto de estudo na sua estrutura e funcionamento. (Sousa & Baptista, 2011, p. 57)

Pode-se observar a análise descritiva nos registos das atividades realizadas com os alunos na prática pedagógica. Estes tipos de investigações descritivas “servem para aumentar as características e dimensões de um problema, obtendo-se desta maneira uma visão mais completa.” (Vilelas, 2009, p.120)

Adicionalmente, para que esta investigação fosse exequível, era fundamental ser interpretativa. Ou seja, foi necessário que os dados relativos ao ensino dos alunos e as suas respostas a este, tais como os valores expressos, fossem alcançáveis. Desta forma, tornou-se essencial existir uma relação de confiança e uma colaboração com os alunos em questão. Face a isto, Erikson (1986) propõe quatro formas para o estabelecimento e mantimento desta ligação, sendo estes, a neutralidade de juízos face aos indivíduos, a confidencialidade, o envolvimento e a clareza.

No entanto, o método de investigação utilizado cruza-se com outro, a investigação-ação. Este implica a participação de todos os indivíduos envolvidos, com o intuito de haver mudança das práticas estabelecidas, permitindo uma melhor compreensão da realidade e favorecendo um ambiente mais benéfico para a introdução de novos métodos de aprendizagem, de modo a conseguir compreender as diversas dificuldades dos alunos.

Sendo um modo de resolução de problemas pessoais práticos (Corey, 1953), ou um modo de aumentar e/ou melhorar os conhecimentos sobre o currículo, o ensino e a aprendizagem (Kemmis e McTaggart, 1988), a investigação é acção sobre a qual o investigador age, participa e se projecta. (Oliveira, Pereira & Santiago, 2004, p. 112)

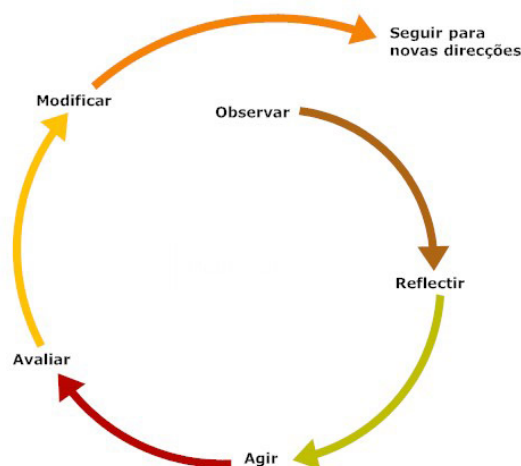


Figura 1 - Ciclo de Acção-Reflexão<sup>5</sup>

Através desta mesma figura, de um modelo espiral, entende-se que a abordagem adotada depende, não só da observação, da percepção, e da reflexão do problema, mas da ação sobre o mesmo, da posterior avaliação, da modificação das estratégias de ensino, caso estas tenham tido um resultado positivo, e do seguimento para futuros métodos de abordagem dos conteúdos. Contudo, antes de agir perante a questão inicial, é essencial a recolha de informação sobre a sua natureza do estudo e do tipo de conhecimento que se pretenda obter.

É evidente que este *continuum* pressupõe diferentes concepções da relação entre teoria e prática, da ação educativa e do estudo científico dessa ação, do distanciamento da investigação ou do envolvimento na ação que ora aparecem como realidades distintas ora como indissociáveis, dando-se primazia à teoria ou à prática ou postulando uma dialética da teoria e da prática. (Amado, 2013, p. 196)

Consequentemente, este tipo de análise “é, ao mesmo tempo, informal, formativa e interpretativa, integrando o conhecimento pessoal e profissional no desenvolvimento da prática reflexiva” (Oliveira, Pereira, & Santiago, 2004, p. 111). Ainda assim, é essencial mencionar que, na investigação-ação, os seus métodos são apenas validados através da prática (Bell, 2008).

Recorrendo à definição deste método, descrita por Pardal & Lopes (2001),

<sup>5</sup> Retirado de: [http://faadsaze.com.sapo.pt/11\\_modelos.htm](http://faadsaze.com.sapo.pt/11_modelos.htm), consultado em Janeiro de 2016.



A investigação ação consiste numa estratégia de recolha e de Análise de dados sobre um fenómeno específico, geralmente crítico, tendo em vista a formalização e promoção de mudança na realidade estudada.

Em linhas gerais, desdobrando este conceito, pode, em síntese, afirmar-se que a investigação-ação apresenta como traços essenciais os seguintes:

- uma estratégia de reflexão sobre um problema específico;
- uma investigação aplicada;
- uma investigação para a mudança;
- uma investigação com consequências visíveis.

Mais precisamente, esta metodologia é um processo de experimentação, que procura analisar e resolver problemas. Contudo, a conjugação destes dois métodos de investigação implicou a utilização de técnicas de recolha de dados, como a observação e a análise documental.

### **III.II | Técnicas de Recolha de Dados**

As técnicas de recolha de dados são instrumentos e estratégias que permitem a possibilidade de uma investigação, sendo que, para que exista a viabilidade da mesma, é necessário recorrer a essas próprias técnicas, de modo a ser coerente e rigoroso com o problema a que se pretende dar resposta. Neste sentido, recorre-se à aplicação de ferramentas que proporcionassem um registo partindo da observação e da análise documental, de modo a fundamentar o estudo em questão.

Assim, e com base nos estudos qualitativos acima caracterizados, o papel do investigador torna-se fundamental na recolha de dados com validade e fiabilidade, que dependem “da sua sensibilidade, da sua integridade e do seu conhecimento” (Sousa & Baptista, 2011, p. 56).

Por outro lado, a investigação-ação, procura a recolha não apenas do resultado, mas no próprio processo e na sua observação. Pelas palavras de Afonso (2005),

A definição muito simples e muito citada de John Elliott constitui um bom ponto de partida para a investigação-acção: trata-se do estudo de uma situação social com o objectivo de melhorar a qualidade da acção desenvolvida no seu interior. (Elliott, 1991, citado por Afonso, 2005, p. 75)

Seguidamente, assinalam-se as técnicas de recolha utilizadas e os motivos da sua aplicação nesta investigação.

### **III.II.I | Observação**

A observação é uma técnica de recolha de dados que se fundamenta na presença do investigador no local em que retira esses mesmos dados, podendo utilizar métodos categoriais, descritivos ou narrativos. (Sousa & Baptista, 2011)

Neste caso, o método utilizado para a recolha de dados foi o método descritivo. Este baseia-se na elaboração de um registo escrito, mais concretamente, “na descrição dos acontecimentos que o investigador já observou e registou, acrescentando-lhe, então, a sua reflexão que é condicionada pela sua experiência e conhecimento”. (Sousa & Baptista, 2011, p. 88)

Importa salientar que existem dois principais tipos de observação, a participante e a não participante, sendo que, na investigação realizada utilizou-se apenas o primeiro, uma vez que a investigadora ocupava também o papel de estagiária e assim fazia parte do contexto de observação. Seguidamente, são apresentadas as suas características.

#### **III.II.I.A | Observação Participante**

Este tipo de observação é efetuado como um processo, como propõe Flick (2005),

Primeiro o investigador tem de se ir tornando um participante e de ir ganhando acesso às pessoas e ao terreno (...). Segundo, a observação também segue o processo de se tornar cada vez mais concreta nos aspectos essenciais para a problemática da investigação. (Flick, 2005, p. 42)

Neste sentido, esta técnica define-se como uma estratégia de campo, com um carácter de tipo ativo, cuja finalidade caracteriza-se pelo registo dos acontecimentos e da observação direta.

Como se pode deduzir, na observação participante, o investigador integra-se num determinado meio, de forma a ter acesso às diferentes perspectivas dos intervenientes em questão. Por esta razão, torna-se uma vantagem a recolha de dados espontânea e natural, com o intuito de compreender a realidade em estudo.

Com efeito, este método permite, ao investigador, descrever e compreender um determinado fenómeno, integrando-se no contexto social, nas rotinas diárias e nas vivências dos investigados, optando pela postura de observador. Lacey, (citado por Bell, 2008, p.162) “definiu a observação participante como «a transferência do indivíduo total para uma experiência imaginativa e emocional na qual o investigador aprendeu a viver e a compreender o novo mundo»”.

No entanto, esta técnica é confrontada

(...) com o problema das limitações da perspectiva do observador, uma vez que não é possível captar (e registar) ao mesmo tempo todos os aspectos de uma situação (...). Portanto, o observador participante não tem outra escolha senão registar de uma forma essencialmente reconstrutiva, tipificante e sintética, as ocorrências sociais que testemunhou. (Flick, 2005, p. 143)

Desta forma, o investigador, ao integrar-se no meio que pretende estudar, vai conseguir compreender as atitudes, os comportamentos, as motivações e as experiências ocorridas no grupo. Como referenciam Bogdan & Biklen (2013),

(...) os investigadores qualitativos estão interessados no modo como as pessoas normalmente se comportam e pensam nos seus ambientes naturais, tentam agir de modo a que as atividades que ocorrem na sua presença não difiram significativamente daquilo que se passa na sua ausência.” (Bogdan & Biklen, 2013, p.68).

Consequentemente, este tipo de técnica foi utilizado, de modo a possibilitar as realidades estudadas, sem que houvesse qualquer interferência perturbadora no ambiente estudado, em que foi desenvolvida a investigação.

### III.II.I.B | Registos

Há imensas formas de registar o que se passa na sala de aula ou numa reunião; porém, antes de seleccionar um método há que decidir o que se quer observar (...). É impossível registar tudo; por isso, tem de se saber claramente se está interessado no *conteúdo* ou no processo de uma aula ou de uma reunião, na *interacção* entre indivíduos, na *natureza das contribuições* ou num *aspecto específico* (...). (Bell, 2008, p. 164)

Após a observação geral do que ocorre em campo é fundamental a focalização de uma observação mais específica, referente ao tema que se pretende investigar. Seguidamente, os dados observados têm de ser registados e preparados, para a posterior análise dos mesmos.

Efetivamente, como se pode deduzir, “Estes processos transformam os relatos estudados em textos, que são a base para a análise concreta”. (Flick, 2005, p.169).

Na presente investigação, esta estratégia metodológica proporcionou a junção da observação participante com o registo da mesma, de forma a poder fazer uma análise dos comportamentos e reações dos alunos face às estratégias de ensino implementadas.

Assim, esta técnica de recolha de dados, pode considerar-se uma forma de orientação para o estudo em questão, conduzindo à seguinte etapa do processo, sendo esta a interpretação e a análise, do método de investigação.

### III.II.II | Análise Documental

A análise documental é uma técnica fundamental, visto que se baseia na recolha de informação, com recurso diversos tipos de documentos. De um modo mais específico, «documento» “designa uma impressão deixada num objecto físico por um ser humano” (Bell, 2008, p.103).

Habitualmente, este tipo de análise, constitui o início de uma investigação, sendo que os documentos podem compor os princípios, objetivos e metas da mesma. (Sousa & Baptista, 2011)

Por outro lado, Pardal e Lopes (2011, p.103) defendem a existência de formas de atuação perante esta estratégia. Estas são “definir claramente o objeto de estudo”, “formular devidamente a hipótese ou hipóteses”, “detetar o nível de imparcialidade das fontes” e “comparar apenas o comparável”.

Note-se que, os documentos estabelecem dois tipos de fontes, as primárias e as secundárias. Este argumento é sustentado por Bell (2009, p.104), afirmando que “As fontes primárias são as que foram produzidas durante o período a ser investigado (...). As fontes secundárias são interpretações de eventos desse período baseadas em fontes primárias”.

Neste sentido, pode-se afirmar que algumas fontes utilizadas e consultadas para esta investigação, consistiram no “Programa de Português do Ensino Básico”, “Metas Curriculares de Português do Ensino Básico”, algumas brochuras produzidas pelo Ministério da Educação, no âmbito da Língua Portuguesa. No entanto, foram, também, efetuados registos e reflexões, durante a prática pedagógica, de tarefas e situações realizadas com os alunos, em contextos de estudo.

Esta técnica de recolha de dados possibilita a descoberta das questões inicialmente formuladas, permitindo a compreensão das mesmas e facilitando o acesso às diferentes perspetivas, não só dos currículos educativos, mas também do papel da ação educativa dos professores.

(...) pode existir todo um mundo de distância entre o que está no papel, ou o que existe nas expectativas oficiais, e o currículo em ação. O que é vivenciado pelas crianças depende pouco dos documentos oficiais, apesar das horas de dedicado trabalho gastas na sua cuidadosa redação; nem isso depende da quantidade de recursos supostamente existentes na escola. Isso depende fundamentalmente da compreensão, ideias e grau de confiança dos professores.” (Harlen, 1984, p. 1, citado por Sá e Mello, 1997, p. 35)

Desta forma, pode-se ratificar que a análise documental constitui-se como uma estratégia necessária, visto que proporciona a compreensão e a reflexão de determinadas situações, não só à luz de diversos autores, mas também na sua implementação no ensino.

Assim, através da utilização de este tipo de ferramenta de trabalho, foi possível direccionar as experiências de aprendizagem dos alunos, com o intuito de observar e compreender as suas capacidades de motivação, interesse, concentração e envolvimento dos mesmos, tendo por base algumas perspectivas referentes ao ensino, alusivos ao tema de pesquisa.

### **III.II.III | Análise Interpretativa dos Dados**

Esta estratégia metodológica corresponde à interpretação dos dados obtidos suportada pela revisão de literatura feita, de modo a formar o cerne da investigação.

Para Sousa & Baptista (2011), a análise dos dados

“É o processo de decomposição de um todo nos seus elementos, procedendo posteriormente à sua examinação – de uma forma sistemática – parte por parte. Em termos de processo de investigação, corresponde à etapa onde se registam, analisam e interpretam os dados.” (Sousa & Baptista, 2011, p.106)

Com efeito, pode-se afirmar que este processo requer uma organização e estruturação das informações previamente obtidas, para posteriormente poderem ser analisadas e interpretadas. Esta análise

(...) envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspetos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros. (Bogdan e Biklen, 2013, p. 205)

Afonso (2005) apresenta esta técnica de recolha de dados, de um modo mais sequencial,

(...) em primeiro lugar, procede-se a uma reflexão sobre a natureza dos dados empíricos e sobre a qualidade no contexto da *démarche* investigativa em que são produzidos. De seguida, exploram-se os conceitos centrais de descrição, análise e interpretação, na medida em que são eles que suportam toda a arquitectura do discurso científico. Finalmente, discutem-se os fundamentos, as lógicas e os procedimentos específicos que caracterizam a diversidade da produção científica, em função do teor quantitativo ou qualitativo da informação empírica base. (p. 111)

Neste sentido, esta investigação visa compreender e interpretar os dados através da análise das tarefas realizadas em campo, a fim de tornar este estudo um processo válido e coerente na obtenção dos resultados.

## Capítulo IV | Quem roubou as tortas?

### *Análise interpretativa dos dados*

Já sabes a resposta da adivinha? – Perguntou o Chapeleiro voltando-se de novo para Alice.

- Não. Desisto – respondeu Alice. – Qual é a resposta?

- Não faço a menor ideia – disse o Chapeleiro.

- Nem eu – acrescentou a Lebre de Março.

Alice suspirou de cansaço.

- Acho que vocês poderiam passar melhor o tempo em vez de gastá-lo com adivinhas que não têm resposta.

- Se conhecesses o tempo tão bem como eu, não falarias em gastá-lo.

(Carroll, 2013, p. 70)

Após uma descrição das opções metodológicas e das técnicas de recolhas de dados utilizadas, segue-se o capítulo de apresentação e análise dos dados obtidos sobre a problemática em análise e sobre a minha própria intervenção pedagógica ao longo da Prática de Ensino Supervisionada em 1º CEB.

### **IV.1 | Etapas e Procedimentos**

A análise interpretativa dos dados revela-se como um processo de decomposição e de escolha dos elementos anteriormente recolhidos, procedendo à sua examinação parte por parte. (Sousa e Baptista, 2011)

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) foi o contexto de recolha de dados, e, em certa medida, configura o próprio objeto de estudo. Foi através da prática pedagógica estruturada juntamente com uma pesquisa científica e fundamentada, que me foi possível analisar devidamente a realidade em questão.

Neste sentido, é importante referir que a prática pedagógica realizada no 1º CEB, mais concretamente, com alunos do 3º ano, concretizou-se no período de novembro de 2013 a fevereiro de 2014, com uma carga total de 11 semanas.



A ideia inicial tratava-se de experienciar diferentes estratégias de mediação do conto, visto que no 1º Ciclo, os professores tendem a trabalhar mais com o manual escolar. Contudo, foi observado que os alunos experienciavam dificuldades na escrita e não se demonstravam motivados para a realização de textos ou narrativas.

Com efeito, após esta observação, a posterior pesquisa sobre o conceito de escrita e o seu possível envolvimento nas crianças, surgiu um tema e, com este, uma problemática, de modo a ser possível criar o gosto pela mesma: De que modo o professor pode fomentar o gosto pela escrita fazendo uso das técnicas e abordagens de escrita criativa, com alunos do 3º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico?

De forma a encontrar uma resposta possível ao problema proposto, surgiram três questões, sendo estas:

- Como é que a escrita criativa se apresenta para os alunos como incentivo à escrita?
- Qual a reação dos alunos perante esta forma de escrita?
- O uso de técnicas de escrita criativa em contexto escolar tem efeitos na motivação para, e na aprendizagem, da escrita?

Assim, com o intuito de responder a estas questões, foi efetivada uma análise dos dados recolhidos durante a prática pedagógica, através do planeamento de atividades, da sua implementação, da observação participante, da transcrição e da descrição, em forma de registos. Estes documentos que serviram como fonte primária para a recolha de dados sobre situações de ensino em contexto de sala de aula intencionalmente dirigidas para os objetivos de investigação inicialmente propostos. Auxiliaram e orientaram a investigação em estudo, com vista a proporcionar, não só uma aprendizagem mais motivante para os alunos, mas também informação para a análise do problema em causa.

Para que fosse possível a promoção de aprendizagens significativas à turma em questão, considerou-se pertinente, em primeiro lugar, compreender a escrita de cada um e a forma como esta era organizada por cada uma das

crianças. Em segundo lugar, foram realizadas atividades com o intuito de explorarem a escrita de um modo mais simples e com a possibilidade de introduzirem a criatividade de pensamento. Por último, foram implementadas tarefas a fim de promover a escrita criativa como expressão motivadora na elaboração da escrita.

Por esta razão, categorizo as atividades em fases desenvolvidas com os alunos, com objetivo de construir a análise do trabalho implementado de modo a obter uma melhor compreensão dos dados, assim:

- i. Compreensão e organização da Escrita;
- ii. A simplicidade da escrita;
- iii. A escrita como expressão motivadora.

O quadro que se segue demonstra a articulação entre a área de Português e cada uma das categorias, anteriormente referidas, a que cada atividade planeada e implementada corresponde. Numa primeira parte do quadro, expõem-se o domínio, o conteúdo, os descritores de desempenho e as metas de aprendizagem e, posteriormente a sua organização referente à investigação das tarefas implementadas.

Fase Domínio e conteúdo			I. Compreensão e organização da Escrita	II. A simplicidade da escrita	III. A escrita como expressão motivadora
	Descritores de Desempenho	Metas de Aprendizagem			
<b>Educação Literária</b> - Produção expressiva	Dramatização de texto	25. Dizer e escrever, em termos pessoais e criativos.			- Registo da tarefa: "Sombras chinesas"
		2. Dramatizar textos (treino da voz, dos gestos, das pausas, da entoação).			
	Texto escrito	3. Escrever pequenos textos em prosa, mediante proposta do professor ou por iniciativa própria.	- Registo da tarefa: "Quadro"	- Registo da tarefa: "Amigo Secreto"	- Registo da tarefa: "João sem Medo" - Registo da tarefa: "Arca do Tesouro" - Registo da tarefa "Livro" - Registo da tarefa: "Escrita Criativa"
		4. Escrever pequenos poemas, recorrendo a poemas modelo.		- Registo da tarefa: "Quadras"	

Quadro 2 - Categorização das atividades de Escrita Criativa (autor)

Neste sentido, com as atividades propostas e realizadas - relacionadas com o programa de Português do Ensino Básico e com as Metas de Aprendizagem - foram conseguidos resultados de modo a obter uma melhor consciência dos alunos, do seu ritmo de aprendizagem e do seu envolvimento referente ao tema da escrita, como se evidencia nos capítulos seguintes.

#### IV.II | Contexto da turma do 1º CEB

Este trabalho de investigação, teve como fundamento a procura de respostas a uma situação que surgia nos alunos do 1º CEB, mais concretamente, à desmotivação manifestada relativa ao tema e às atividades da escrita. Neste sentido, através da PES foi possível direcionar as aprendizagens dos educandos, com o intuito de identificar e estudar a escrita

criativa como estratégia de ensino, compreendendo e analisando as diversas situações pedagógicas, analisando a criação de um caminho para o incentivo à escrita.

Com efeito, esta estratégia permitiu o fundamento do problema e das questões formuladas, anteriormente identificadas, procurando entender a reação dos alunos e quais os efeitos que a escrita criativa, como técnica de ensino e aprendizagem, pode manifestar na motivação e na aprendizagem da escrita.

No decorrer da prática pedagógica, foi presenciado que os alunos não utilizavam a escrita de forma voluntária, como meio de expressão interior. Isto é, de cada vez que os alunos tinham um diminuto tempo livre, este era aproveitado para desenharem ou lerem um livro que a professora tinha solicitado, anteriormente, trazerem de casa.

Um outro detalhe, observado, a identificar, durante este período de prática pedagógica, trata-se de o manual escolar ou as fichas de trabalho serem utilizadas maioritariamente como instrumentos de estudo e de formação da aprendizagem.

Neste sentido, a criatividade foi ponderada como um fator de incentivo à motivação, de forma a explorar uma metodologia de estudo distinta à observada. Contudo, a escrita demonstrava ser uma das causas de desinteresse por parte dos alunos. Visto isto, foram propostas e realizadas diferentes atividades, com o objetivo de promover o gosto pela escrita, mediante técnicas e abordagens de escrita criativa.

Antunes (2008) defende que

Mais do que transmitir informações, ao educador cabe a tarefa de suscitar afectiva e emocionalmente nos alunos interesse e motivação para os diferenciados conteúdos e temáticas a desenvolver (...), criar condições de encontro com novos horizontes de visibilidade. (p.42)

Após a observação da relação dos alunos com este tipo de apoio didático, consegue-se presenciar que este tipo de instrumentos não contribuem para a estimulação da criatividade. Deste modo, apresento as ideias de

Robinson, López-Martínez e Navarro (citadas por Esteban, 2003), que expressam este tipo de pensamento.

(...) Robinson (2006) afirma que as escolas matam a criatividade. Aliás, a educação formal uniformiza e, posteriormente, trava o desenvolvimento da criatividade (Navarro 2008). A criatividade é um recurso escassamente utilizado no contexto escolar (López-Martínez & Navarro, 2010). (Esteban, 2013, p. 11)

Por consequência, os professores, ao adotarem este tipo de metodologia de ensino focada no trabalho do manual, tendem a quebrar o pensamento criativo das crianças, optando, inconscientemente, por quebrar a representação da personalidade de cada uma delas.

Por si só,

(...) a nossa organização social, com as suas estruturas rígidas e o seu sistema estanque de relações, sufoca a imaginação criadora dos jovens, e em que medida a escola como expressão do sistema social e político, participa neste estiolamento, em vez de favorecer a aptidão para a criação e a necessidade de criar. (Gloton & Clero, 1997, p.19)

No seguimento deste raciocínio, Gloton & Clero (1997), acrescentam que algumas destas causas apresentam-se no seio do sistema social constituindo um obstáculo no “desenvolvimento da criatividade na criança” (p. 19), propondo por em prática o objetivo de “fundar em bases sólidas uma pedagogia da construção da personalidade pela expressão criadora” (p.19).

Deste modo, no decorrer da análise interpretativa, procurou-se encontrar respostas às questões anteriormente mencionadas, conforme as fases propostas, de modo a categorizar os dados obtidos.

Neste sentido, mediante a investigação efetuada na prática pedagógica e as necessidades que pelos alunos manifestadas, pretende-se expor de uma forma clara este processo de análise e interpretação de dados, com base nas fases referidas, com o intuito de orientar o desenrolar do trabalho.

#### **IV.II.I | Compreensão e organização da Escrita**

Esta primeira fase baseou-se em compreender qual o envolvimento que cada aluno tinha sobre a escrita e se compreendia a estrutura da mesma. Não

constou apenas numa atividade, como vai ser exposto, mas numa observação do dia-a-dia das crianças e a sua relação com a escrita.

No entanto, nesta tarefa, pretende-se entender a relação das crianças com a escrita e de que forma estruturam a mesma para expressar o seu pensamento.

Neste sentido, após uma pesquisa sobre a forma de apresentar uma atividade, com o intuito de poder compreender estes aspectos anteriormente referidos, foi ponderada uma tarefa que se tratava de escrever uma narrativa, como produto autónomo e instrumento de construção da imaginação pessoal.

A escrita e muitas outras actividades poderão ser um convite à própria escrita. (...) Ao lado da sensação de domínio da escrita e da capacidade de criar textos, a escrita livre, os cadernos de escrita (...), nos quais os alunos podem escrever a partir da vivência escolar e fora dela, constituem instrumentos poderosos para fundar a relação com a escrita. (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 14)

Desta forma, se a escrita não é considerada, por si só, um causador de motivação, é essencial procurar outras estratégias práticas de aprendizagem, para que esta linguagem adquira interesse por parte dos alunos.

Os textos são exercícios que promovem a representação da imaginação da criança, transformando a visão num formato escrito. Estes são

(...) fundamentais de aprendizagem funcional da língua escrita que põem em jogo os diversos aspectos complementares da actividade criadora: o texto livre liberta a espontaneidade e a imaginação numa expressão autêntica; o texto de observação organiza e estrutura a contribuição de espontaneidade num trabalho de análise e de síntese; é o texto da organização coerente; o texto reconstituído enriquece, por impregnação, o capital das estruturas linguísticas disponíveis, permitindo um novo florescimento da espontaneidade. (Gloton & Clero, 1997, p. 214)

Assim, sem a utilização do manual escolar, foi planificada e registada uma tarefa que compreendesse a ligação do aluno com o texto narrativo, de modo a conhecer a sua forma de expressão e o modelo de estruturação aplicado na escrita.

#### IV.II.I.A | Expressão e estruturação da escrita: Quadro

A atividade começava com uma apresentação de um quadro de Jean-Baptiste Camille Corot, sendo este *Bosque de Fontainebleau*. Este era apresentado em formato powerpoint e projetado num placar de modo a todos os alunos terem acesso à sua visualização (ver Anexo 2).



Figura 2 - *Bosque de Fontainebleau* de Jean Baptiste Camille Corot

Posteriormente, foi proposto pela professora cooperante fazer um brainstorming sobre a estrutura que uma narrativa deve ter, para auxiliar o aluno a recordar-se deste género de texto, com o objetivo de enquadrá-lo nesta situação de comunicação.

Desta forma, esta intervenção didática tentou conciliar os conhecimentos anteriores dos alunos relativos à narrativa e as suas motivações pessoais perante esta forma de escrita.

Neste sentido, condiciona-se a forma de organização da informação que a criança pretende apresentar na narrativa, perante uma determinada estratégia de desenvolvimento. Possibilitando, assim, ao aluno, pensar e refletir acerca das suas ideias antes de formular o texto.

Para Luísa Álvares Pereira e Flora Azevedo (2005:10), é importante ensinar os alunos a planificar, mas, para isso, é essencial ajudá-los a estabelecer parâmetros de organização de ideias e levá-los a adquirir/mobilizar “(...) conhecimento do assunto sobre o qual se vai escrever, o conhecimento das expectativas do leitor; o conhecimento da estrutura do texto a produzir.” (Carvalho, 2007, p.247)

Contudo, é importante que o professor crie o tempo necessário para que estes formulem as suas ideias antes de escreverem o próprio texto. Após esta construção interior de fatores, não só da observação do quadro exposto, mas também da organização do texto, possibilita ao aluno uma facilitação processual.

Assim, foi solicitado aos alunos que escrevessem um texto individualmente, tendo como base o quadro exposto. Inicialmente, os alunos manifestavam algumas hesitações sobre como começar a narrativa. Entretanto, uma das alunas questionou-se se o quadro poderia ser o cenário da composição. Deste modo, sendo a resposta afirmativa, observou-se que bastantes textos foram conduzidos para este ponto de vista. As restantes narrativas descreviam o quadro como estando num museu, enunciando o seu autor e o que tinha sido relatado sobre este.

Seguidamente, apresento três histórias, duas escritas por crianças do sexo feminino e uma terceira escrita por uma criança do sexo masculino. Estas serão expostas tal como foram registadas, sem acrescentar ou modificar a sua forma de escrita.

A primeira narração pertence a uma aluna de nível médio de escrita, que apresentava algumas dificuldades de compreensão nas diferentes áreas de aprendizagem.

A floresta encantada.

Era uma vez uma floresta encantada com muitos animais, flores e lagos.

Mas *avia* lá uma casa no meio da floresta e vivia lá uma menina muito bonita ela adorava *explorar* aquela floresta às vezes deitava-se no chão e *começa-va* a ler uma história.

Ela um dia estava a passear na floresta e *ouvio* um som muito estranho, que vinha *trás* de um arbusto a menina foi lá ver e era uma aldeia de anões mas quando os anões viram a menina fugiram para dentro das suas casas, mas a menina disse:

- Não *tanhão* medo eu não faço mal.

E eles *sairam* das suas casas e a menina e os anões ficaram muito amigos mas um dia a menina e os anões estavam a brincar e uma brusca levou os anões para o seu castelo assustador a *brusca* queria fazer uma poção mágica e precisa dos anões.

Mas a menina depois foi salvar os anões e ficaram todos felizes para sempre. Fim. (M. F., 8 anos)



Como pode ser observado, a narração está bem estruturada e transporta-nos, nos três primeiros parágrafos, para o seu mundo imaginário escrevendo uma descrição do cenário que está a vivenciar. Posteriormente, desenvolve o enredo da história de uma forma apressada, com o objetivo de terminar o seu conto. Nesta, a criança apresenta alguns erros ortográficos, indicados a *itálico*, e frases bastante longas.

Neste segundo texto, o aluno conduz-nos através de uma enumeração de sentidos o que o quadro o faz sentir. Deste modo, a criação deste excerto remonta para uma linguagem visual mais direcionada para a sensibilidade da água delineada pela sua adjetivação. Contudo, apresenta, também, alguns erros ortográficos.

A paisagem do rio.

Há muitos, muitos anos *noma* pequena floresta havia um longo rio onde ninguém sabia onde *e a* dar. Nesse rio havia muita vida, muitos animais tais como peixes, sapos, borboletas etc.

Lá todos os dias ia lá uma menina. Ela *ea* lá com um caderno de dezembro, um dia quando se *aprossimava* do rio escorregou.

Foi cair mesmo dentro do rio e foi levada pela corrente! Até que chegou a um enorme sítio com uma enorme *cascada* com água a correr sem parar.

Pequenas gotas de água caíam dentro do rio, suavemente e silenciosamente! Aquela paisagem passou a ser ainda mais bonita que a outra.

Desde *entam* a menina passou a ir a essa maravilhosa paisagem para a desenhar no caderno. (R. M., 2013, 9 anos)

Esta terceira narrativa é descrita novamente numa floresta, ao invés das narrativas anteriores, a aluna presenteia-nos a menina com um nome próprio introduzindo, também, elementos do seu imaginário, como as fadas.

A Clara e a Floresta

Num dia de primavera, estava na floresta uma menina chamada Clara, que adorava a Natureza.

A Clara *ía* sempre apanhar flores à floresta e adorava falar com as suas amigas fadas.

Um dia estava ao pé da ribeira a fazer um retrato daquela floresta, até que uma *vós* exclamou:

- Olá Clara! Eu chamo-me Dora.
- Olá, o que estás a fazer?
- Eu estou à procura de amigos.
- Eu posso ser tua amiga.

E as duas foram brincar até ao final do dia.

Quando chegou a hora de se *despedirem* a Clara acordou e afinal isto não passou de um sonho. (M.L. S., 2013, 9 anos)

Não obstante, este último texto remete-nos para uma dimensão mais pessoal. Esta criança manifestava sinais de uma baixa auto-estima no seu dia-a-dia, apresentando dificuldades em manter as suas amizades. Neste sentido, utilizou a escrita como meio de expressão libertador do seu mundo interior.

A criança tem uma necessidade natural de exprimir, para si e para os outros, aquilo que pensa e aquilo que sente. Não há qualquer necessidade de imaginar uma estratégia para a levar a isso. Tudo o que importa é que ela possa exteriorizar aquilo que deseja exprimir sempre que sente essa necessidade e ainda se favoreça essa actividade pela instituição de situações motivantes. (Gloton & Clero, 1997, p.82)

A partir da leitura destas histórias, compreende-se que os alunos adotaram a estrutura da narrativa, utilizando a sua imaginação para descrever sentimentos, sons ou instrumentos visuais. Contudo, a criatividade foi direccionada para uma imagem que remetia para uma floresta/bosque, causando uma grande influencia na expressão do próprio pensamento.

#### **IV.II.II | A simplicidade da escrita**

A escrita é uma linguagem utilizada em diversas situações do dia e a criação é a expressão que uma pessoa leva consigo. Por conseguinte, para que exista criatividade na escrita é necessário que haja condições para que esta emergja.

Neste sentido, esta segunda fase apresenta-se como um encontro destes dois conceitos, interligados à rotina diária. Ou seja, trata-se de uma produção expressiva relacionada com a turma e com as suas tarefas do manual escolar.

Como refere Delgado (2012) “uma criação artística não é apenas um espelho do seu autor. É uma criação que também está ao serviço da

adaptação do sujeito ao mundo, da procura do ser humano e da sua relação com o mundo com o qual interage”. (p.214)

Seguidamente, exponho dois exemplos de apresentação deste encontro de escrita e de criatividade, na intervenção da imaginação criadora em tarefas de trabalho escolar.

#### IV.II.II.A | Amigo secreto

A tarefa apresentada teve origem num jogo realizado em aula, durante a época natalícia, denominado *amigo secreto*. (ver Anexo 3)



Figura 3 - Fotografia relativa à atividade Amigo secreto

O planeamento da mesma surgiu num diálogo com as crianças, sobre a importância de ajudar os outros e do cuidado que necessitamos ter com os nossos amigos, de forma a que estes se sintam apoiados nas diferentes situações que lhes ocorrem durante o dia.

Assim, partindo desse assunto, delineou-se esta atividade, que se baseou na escrita de cartas ou mensagens entre os colegas de turma, com o intuito de melhorarem a sua competência escrita e de modo a

oferecerem mensagens mais pessoais aos seus colegas.

Antes da atribuição de um “amigo secreto” a cada aluno da turma, foi solicitado, na semana anterior, que trouxessem uma meia de casa, que já não utilizassem. Para assim, poderem decorá-la com fitas de cores, papel brilhante e com a indicação do seu nome, de modo a terem um suporte para o seu correio.

Nos dias seguintes - pois as meias tinham de secar devido à aplicação de cola - após a distribuição do “amigo secreto”, cada colega de turma recebia

em média duas a três ou mensagens por dia, como por exemplo: “Desejo-te um bom dia”; “Boa sorte para o dia de hoje” ou carta mais longas e pessoais questionando-se como estava a pessoa em questão e desejando-lhe uma palavra amigável. Por conseguinte, doze alunos que, durante a disciplina de Língua Portuguesa, se demonstravam pouco encorajados na escrita de respostas às perguntas de interpretação de textos ou na elaboração de narrações, apresentaram interesse na produção das mensagens escritas.

Por fim, foram revelados os amigos secretos, com uma descrição de como esse colega é e está presente na turma e, seguidamente, era oferecido um presente de natal por parte desse amigo.

Esta ligação com colegas através de uma ligação escrita, mesmo não tendo conhecimento de quem envia as mensagens, proporciona uma forma de reflexão do outro.

Uma vez que a criança tem necessidade dos outros para se descobrir, para se conhecer e para se construir, é evidente que, quanto maior for a sua audiência, maior será o número e a qualidade dos contactos, e mais será facilitada e enriquecida a construção de si próprio. (Gloton & Clero, 1997, p.94)

Neste sentido, “É em si mesmo que a criança deve encontrar os seus motivos de actividade e experimentar a sua criatividade na e pela acção”. (Gloton & Clero, 1997, p.76)

#### **IV.II.II.B | Quadras**

A tarefa registada como “Quadras” (ver Anexo 4) foi inserida no seguimento de uma atividade proposta no manual escolar, que apresentava o “Plural dos nomes terminados em -ão”<sup>6</sup>.

A proposta desta pequena ação pedagógica propôs-se atempadamente à professora cooperante, na medida em que os alunos trabalhassem um dos domínios da área de Português, a educação literária, recorrendo ao conteúdo da produção expressiva e à Meta de Aprendizagem “25. *Dizer e escrever, em termos pessoais e criativos. (...)4. Escrever pequenos poemas, recorrendo a poemas modelo*”, com o intuito de elaborar o tema sugerido no manual.

---

<sup>6</sup> Lima, A.; Barrigão, N.; Pedroso, N.; Rocha, V. (2013). *Português 3 | 3º ano*. Porto: Porto Editora. p.88.

De seguida são apresentadas quatro quadras, escolhidas aleatoriamente, elaboradas por quatro alunos distintos.

Os campeões foram ao Japão comer feijão com o cão. (8 anos)	Era uma vez um cão que foi ao Japão e comeu dez milhões de batatas e feijões. (9 anos)
Um anão foi a Monsão e trouxe uma recordação, que era um chapelão e um boião. (8 anos)	O campeão gosta de balões. É comilão e adora salmão. (8 anos)

Quadro 3 - Quadras no âmbito da atividade de exploração dos nomes terminados em “-ão”

Neste quadro observam-se diferentes níveis de desempenho da tarefa solicitada, contudo os alunos, neste tempo de exploração da linguagem, demonstraram uma sequência ordenada dos elementos adquiridos.

Neste sentido, cito as palavras de Costa (1992),

As rimas infantis constituem jogos verbais (...). Caracterizam-se pela manipulação de elementos e relações da linguagem, o que implica um certo grau de consciência dos aspectos utilizados, sejam fonológicos, morfológicos, semânticos, sintáticos ou sociológicos. Por isso, as crianças tendem a focalizar o seu jogo verbal nas componentes da linguagem já adquiridas. (p.52)

Não obstante, considera-se essencial que, neste tempo de aprendizagem, esta criação de quadras tenha proporcionado prazer no ato da elaboração deste jogo de palavras.

#### **IV.II.III | A escrita criativa como expressão motivadora**

A terceira fase foi elaborada de modo a utilizar a escrita criativa como expressão interior e fator de motivação para a própria escrita. Esta foi elaborada através das emoções, da sua forma de representação, da liberdade de pensamento ganhado forma através da expressão exterior e através da música e desenho.

Utilizando as palavras de Gloton & Clero (1997), “Em matéria de educação, deve atribuir-se uma importância primordial à expressão criadora da

criança, como actividade psicológica e, simultaneamente, como coisa material produzida extraída de si mesmo”. (p.54)

Visto que, o objetivo inicial era motivar os alunos para a escrita, tentou-se criar estímulos para a mesma, desenvolvendo as suas capacidades criativas. Contudo, a relação professor-aluno é fundamental para que estes consigam expressar a sua criatividade. Deste modo, foi sendo estabelecida, desde o início, uma afinidade que trouxesse segurança aos alunos, com um estreito clima afectivo, de forma a favorecer, também, a livre expressão do educando.

Esta fase, teve em conta a aprendizagem do aluno como uma acção libertadora, proporcionando o interesse dos alunos para a linguagem escrita.

#### **IV.II.III.A | João sem medo**

A atividade *João sem medo* (ver Anexo 5) partiu de um conto tradicional<sup>7</sup> que nos relata a história de um rapaz que não conhece o medo, partindo da sua aldeia à procura do mesmo.

A tarefa iniciou-se com uma conversa sobre o medo e no que consistia tal conceito. Duas crianças referiram que: “o medo é uma sensação que, quando vemos algo que não gostamos, nos assustamos” e “o medo é como estarmos no escuro e não conseguirmos ver nada”.

Posteriormente ao diálogo sobre este elemento, foi lido o texto. Os alunos, permaneceram em silêncio, escutando cada detalhe da narração. Contudo, uma vez por outra, expressavam uma observação relativamente à história ou riam dos acontecimentos que iam sucedendo ao longo do conto.

Após a leitura e a análise da narrativa, foi sugerido aos alunos que escrevessem sobre um dos seus medos. Seguidamente são apresentados cinco textos registados pelos alunos.

Eu tenho medo de ficar sozinho em casa, porque me podem assaltar a casa e os assaltantes têm armas. E eu não gosto de andar aos berros em minha casa e não gosto de assustar os meus vizinhos (aluno)

Um dos meus maiores medos é quando o meu Pai começa a gritar, porque está a ter um pesadelo. É irritante. O meu pai

---

<sup>7</sup> Viterbo, E. (1988). *João sem medo*. (Contos de sempre). Porto: Edinter.

grita: aaaahhhh! Eu assusto-me, acendo a luz do meu quarto e a minha mãe vai ter comigo (aluno)

O meu pior medo é se alguma vez houver um incêndio na escola. Pois quando o alarme toca uma vez eu fico muito assustada. Quando toca duas vezes fico com tanto medo que choro. eu tenho pavor a incêndios na escola. (aluna)

O meu pior medo é a trovoada, porque quando eu oiço um estrondo fico tão assustada que não consigo fazer nada! E, além do estrondo que oiço, imagino que saem fantasmas da porta e que me utilizam para fazer sopa. (aluna)

A última vez que senti o meu medo foi em casa da minha avó materna, quando a minha avó estava no quarto a arrumar as roupas e eu estava a ver futebol com o meu avô. De repente, o meu avô baixou o volume da televisão para dizer uma coisa à minha avó e eu começo a ouvir: Tic tac, tic, tac, tic tac,... Este sim é o meu medo! (aluno)

Na turma em estudo, existem alunos que possuem receios sobre si mesmos, não tendo confiança em si próprios, ou receiam que os seus colegas os possam julgar. Neste sentido, esta tarefa planeou-se de modo a entender, também, o pensamento dos alunos.

Esta atividade, baseou-se também no registo de uma expressão interior, de um sentimento, de forma a poder explorá-lo ou a desconstruí-lo através dos pontos de vista dos diferentes colegas. Contudo, só metade da turma se sentiu à vontade para partilhar o seu medo, visto que este representa uma das nossas sensibilidades enquanto ser humano.

Os medos e fobias constituem um ponto de referência: o desafio de enfrentar novos sentimentos e responsabilidades e os medos e hesitações que surgem com eles. Compreender as razões subjacentes pode ajudar uma criança a encará-los. (Brazelton & Sparrow, 2010, p.194)

#### **IV.II.III.B | A arca do tesouro**

A *arca do tesouro* (ver Anexo 6), surgiu como uma atividade de expressão da própria escrita, isto é, foi elaborada com o intuito de proporcionar uma forma visual do seu estilo, dependendo do que descreve.

Como sugere e está apresentado o livro de Alice Viera<sup>8</sup>, inserido do Plano Nacional de Leitura, as palavras ganham forma dependendo do que a autora relata na história.

Neste sentido, foi planeada uma tarefa de grupo, em que todos os alunos contribuíssem para uma narrativa, realizada em sala de aula, em grande grupo e que, posteriormente, adquirisse através do sentido de expressão dos alunos, o seu próprio estilo.

Para tal, a atividade decompôs-se em dois momentos. Primeiramente, a história foi lida pelos alunos, havendo uma posterior interpretação e compreensão do modelo de escrita. Num segundo tempo, elaborou-se a narrativa, em grande grupo, cujo título permaneceu o mesmo, por desejo dos próprios alunos, e seguidamente prosseguiu-se para a modelagem da escrita.

A riqueza das interações com a leitura promove-se também com as atividades que se podem desenvolver antes, durante e depois da leitura da história. Nem todas as histórias têm de ser exploradas do mesmo modo e com a mesma profundidade, até porque nem todas têm as mesmas características nem o mesmo interesse para a criança ou grupo. (Mata, 2008, p.80)

Apresento, continuamente, a narração criada pelos alunos.

#### A arca do tesouro

Era uma vez uma arca do tesouro, que estava escondida no sótão de uma casa numa ilha. Esta casa tinha pertencido a um pirata, mas agora pertence a um casal de namorados, ao Vasco e à Inês.

Um dia, em arrumações, o Vasco e a Inês encontraram um bilhete do pirata a dizer que havia uma arca do tesouro cheia de marfim. Depois de lerem o bilhete pararam com as arrumações e viram que havia um mapa dentro desse mesmo bilhete a explicar onde estava o tesouro.

Quando viram o mapa foram imediatamente para o sótão, mas para chegarem à arca tinham de passar por algumas armadilhas. A primeira armadilha aconteceu quando o Vasco pisou um botão vermelho e, de repente, começou a ouvir-se um barulho. Olhou para trás, viu uma pedra gigante e gritou:

- Inês, está uma pedra gigante atrás de nós!

O Vasco e a Inês fugiram da pedra a correr e pisaram outra armadilha, uma corda estivada, e caíram quatro pedras formando um quadrado. O Vasco pegou na Inês ao colo e saltaram para fora dali. A seguir, a Inês tropeçou numa pedra e abriu-se um buraco no chão. Nesse buraco encontraram uma chave. A Inês guardou-a, para quando encontrassem a arca. Olhou à volta e viu uma grande maçã com uma fechadura.

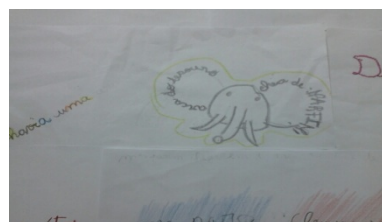
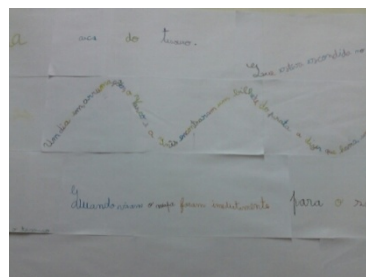
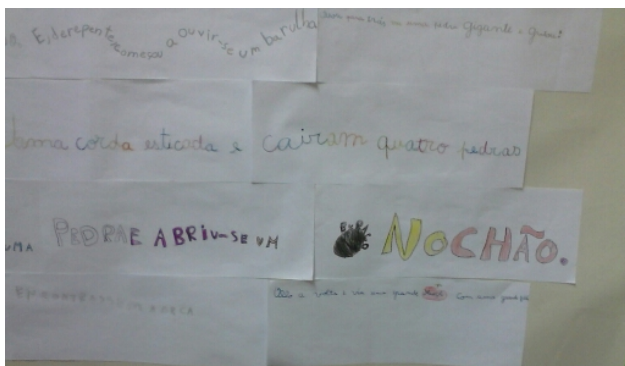
---

<sup>8</sup> Vieira, A. (2010). A arca do tesouro. Lisboa: Caminho.



Enfiou a chave na fechadura da maçã e abriu-a. Encantou-se com o que viu, umas belas peças de marfim.

Nestas idades, torna-se essencial explorar histórias de diferentes métodos, com o intuito de diversificarem a sua forma de pensar.



Figuras 4, 5 e 6- Fotografias relativas à atividade *A arca do tesouro*

Por esta altura, as crianças mostravam-se motivadas de cada vez que era apresentada uma tarefa a nível de escrita, visto ser distinta de como era habitualmente abordada em sala de aula.

#### IV.II.III.C | Livro

A presente atividade (ver Anexo 7) surgiu com o intuito de alimentar o gosto pela escrita, através da imaginação de cada um. Esta consistia na criação de uma história, com ilustrações, para a posterior produção de um livro, cuja autoria pertencia a cada aluno presente na turma.

Os alunos têm presentes o conhecimento da estrutura de uma obra literária, contudo, foram comunicadas as informações, em forma de diálogo, de modo a compreender o seu entendimento sobre este conteúdo e de forma a dar as instruções corretas sobre o mesmo.

A tarefa iniciou com a escrita de um conto, realizado individualmente por cada aluno. Estas histórias aparentavam alguma variedade imaginativa.

De seguida apresento dois textos, de alunos cujo interesse para a escrita, no começo da prática pedagógica, apresentava ser quase escasso.

Há muitos séculos... em 1812, havia uma guerra.  
Estavam a lutar para ver quem era o namorado da princesa encantada.  
A guerra era muito, má porque os maus mataram o rei e a rainha e apontaram uma espingarda para a princesa e quase a mataram. A princesa a chorar disse:  
- Não me matem eu sou da realeza não me matem já mataram o meu pai e a minha mãe. Isso não chega?  
A guerra passava-se no castelo.  
Não mataram a princesa e o seu namorado, que era muito bom defendeu-a.  
A princesa apaixonou-se ainda mais por ele. Casaram-se e viveram felizes para todo o sempre. (aluna)

Era uma vez uma parede que tinha ódios e falava deles com um armário.  
- Armário, um dos meus ódios é ter coisas *éncostadas* a mim, todo o tempo e é insuportável não, achas armário?  
- Sim, acho.  
- Tenho ainda de suportar quando me espetam pioneses. É *horível!* Insuportável e irritante! Mas o que posso fazer? Sou uma parede não consigo fazer nada, absolutamente nada! Sou uma "*bulhada*".  
- Não, não es. Tu proteges as pessoas do frio. És altamente!  
- Tens razão afinal sou altamenteeeee! fim. (aluno)

Ambas as histórias expostas oferecem alguma diversidade a nível de escrita e de pensamento. Este segundo aluno, inicialmente, não só se mostrava desmotivado para este tipo de atividade, mas também apresentava uma caligrafia pouco perceptível de ler. Não obstante, no desenrolar destas atividades planeadas, a sua escrita começou a aperfeiçoar, conseguindo assim uma melhor percepção da mesma. A meados da PES, a mãe do correspondente aluno, dirigiu-se a mim, congratulando o trabalho que estava a realizar com os alunos, porque o seu filho apresentava sinais de motivação, não só para ir à escola, como a nível da área de Português, anunciando que a caligrafia deste tinha-se tornado legível e demonstrava menos erros ortográficos.

Apresento, continuamente, páginas dos livros realizados pelos alunos, sendo a primeira correspondente ao aluno mencionado anteriormente.



biblioteca de turma, com o objetivo de os alunos poderem ler as histórias criadas pelos colegas e de fomentar o gosto pela escrita através da leitura.

#### IV.II.III.D | Escrita Criativa

A atividade *Escrita Criativa* (ver Anexo 8) consistiu na exploração da escrita influenciada pela música e pelo desenho. Primeiramente, foi proporcionado um tempo para as crianças conhecerem o tipo de música e encontrarem a melodia no seu íntimo. Seguidamente, foi proporcionada uma folha A4 e três lápis de cor, de forma a poderem desenhar, em cada composição musical<sup>9</sup>, aquilo que a música lhes sugeriam ou lhes fazia pensar. Após a sonata e a ilustração finalizada, foi solicitada a escrita de uma pequena narrativa relativa ao desenho.

(...) poderíamos talvez perceber o desenho na criança como uma forma de brincar ou sonhar, visto que no papel vão surgindo afectos desejos conscientes e inconscientes, mas também como uma forma de viver com a realidade, permitindo-lhe integrar emoções, compensar frustrações, possuir ou reinventar aquilo que perdeu. (...) João dos Santos considera o desenho como um meio de estabelecer relações, de permitir a descoberta de elos entre a linguagem das emoções. (Abecasis, 1994, p.267)

A escrita através das expressões torna-se essencial para a manifestação das emoções ou memórias internas. A imaginação e a criatividade podem-se tornar aspetos importantíssimos na revelação do interior da criança.

A escrita criativa é uma ponte para a expressão, para a exteriorização das emoções e das capacidades pessoais e, deste modo, pode tornar-se numa libertação das mesmas. Neste sentido, a palavra ganha uma forma harmoniosa, entre a expressão plástica e musical, transformando o movimento artístico e auditivo num só, proporcionando uma nova dimensão para a expressão escrita.

Abra os olhos e veja como as palavras lhe sugerem movimentos, do corpo e do sentir; como as palavras gesticulam dentro de si e sensibilizam as suas entranhas. Veja de que falam as letras. Se não abrir os olhos para ouvir, para

---

<sup>9</sup> Sinfonia de Beethoven.

gesticular, para sentir, não pode ensinar a ler. (Santos, 1991, p. 97)

De seguida apresento duas obras, com o objetivo de demonstrar o que os alunos efectuaram. O texto elaborado foi pedido para ser reescrito a computador, de modo a observarem o que escreveram e com o intuito de utilizarem pedagogicamente as novas tecnologia.



Figura 11 - Fotografia relativa à atividade Escrita Criativa (desenho de uma aluna)

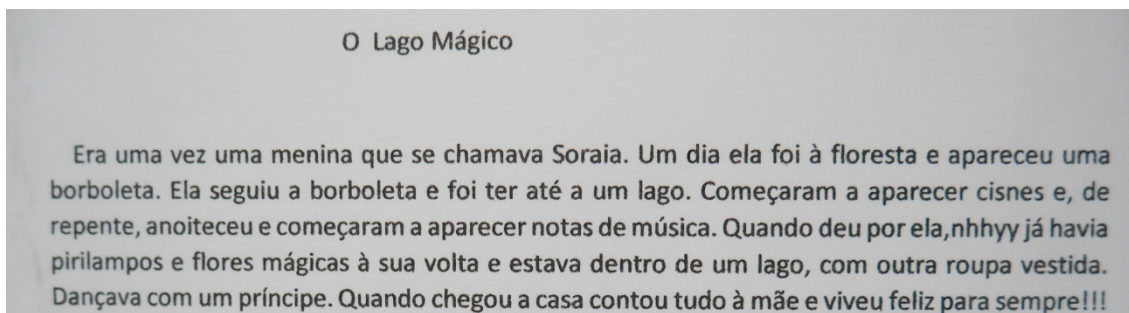


Figura 12 - Fotografia Relativa à atividade de Escrita Criativa (excerto da mesma aluna)



Figura 13 - Fotografia relativa à atividade de Escrita Criativa (desenho de um aluno)

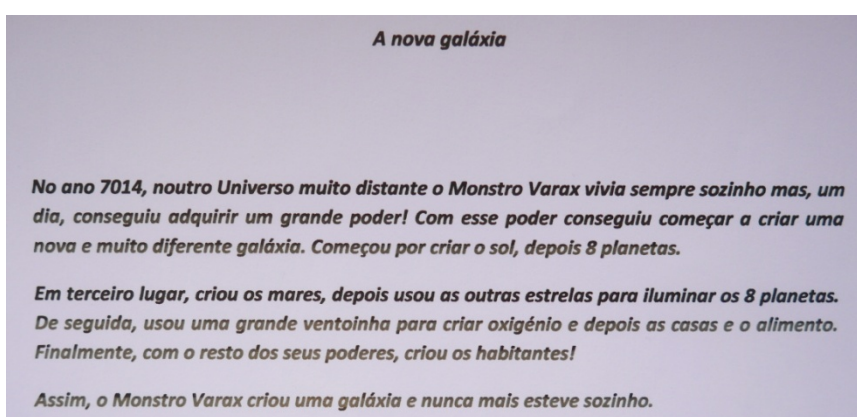


Figura 14 - Fotografia relativa à atividade de Escrita Criativa (excerto do mesmo aluno)

#### IV.II.III.E | Sombras chinesas

A atividade (ver Anexo 9) que se segue teve como suporte os livros anteriormente realizados<sup>10</sup>, estando agora presentes na biblioteca de turma. Para a execução desta tarefa, foram escolhidos cinco livros destes, de forma a criar cinco grupos de alunos, com o objetivo de dramatizar os textos por eles construídos.

Este tipo de aprendizagens fomenta o diálogo entre os colegas de turma, de modo a discutirem sobre o conto e que estratégia irão utilizar para a expressão do mesmo, nesta forma de representação.

É ainda preciso que a escola se organize e tenha a audácia de mudar de espírito e de estruturas. Como será possível que as crianças se desenvolvam, exteriorizem os tesouros da sua

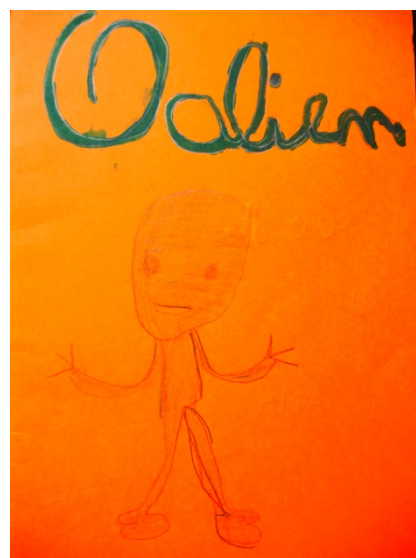
<sup>10</sup> Ver capítulo IV.II.III.C | Livro



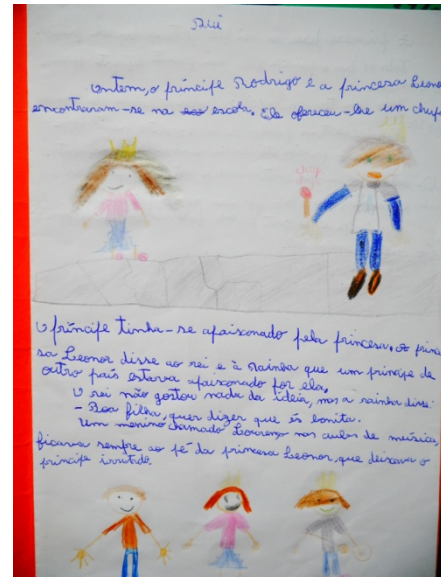
criatividade, se a escola continuar a ser aquilo que é, um lugar silencioso cortado por um diálogo mestre-aluno que depressa se transforma num monólogo magistral, um lugar onde tudo está previsto para isolar a criança no meio dos outros, proibindo-a de falar sem ser interrogada, de conversar durante o trabalho, um lugar feito para ouvir, ou recitar quando tal é pedido, e, sobretudo, nunca para trabalhar em comum? (Gloton & Clero, 1997, 94)

Neste sentido, esta metodologia de trabalho, em grupo, que deu origem a uma discussão de ideias sobre as histórias dos colegas de turma, fomenta uma das estratégias educativas, a descoberta de pontos de vistas sobre um determinado assunto, não por parte do professor, mas por parte dos seus companheiros.

Continuamente apresento algumas imagens dos livros selecionados.



Figuras 15 e 16 - Fotografias relativas à atividade Sombras Chinesas (capas livros)



Figuras 17 e 18 - Fotografias relativas à tarefa Sombras chinesas (interior de dois livros)

De seguida, são apresentadas duas imagens do trabalho realizado, com as sombras chinesas.



Figuras 19 e 20 - Fotografias relativas à atividade Sombras chinesas (apresentação)

Durante o diálogo com os colegas e na preparação das figuras, os alunos reformularam algumas histórias, acrescentando ou retirando personagens ou pormenores de acordo com o que consideravam enquadrar-se melhor na posterior apresentação.

No decorrer da exibição dos contos, os alunos que estavam a assistir permaneciam com um sorriso a escutar atentamente o trabalho que os colegas



tinham ensaiado. Uma vez por outra, riam conforme quem estava a apresentar ou comentavam as personagens.

Por fim, pode-se observar que as atividades elaboradas, no domínio da Educação Literária, na área de aprendizagem de Português, desempenharam um papel significativo na libertação da criatividade dos alunos, motivando-os para a escrita de textos narrativos, havendo um menor número de erros ortográficos e dificuldades na estruturação dos mesmos.

A integração de outros métodos de estudo ou de aplicação de conteúdos, pode proporcionar uma mais valia na relação dos alunos com os mesmos, visto que, quanto maior for a motivação para o seu desempenho, mais significativa será a aprendizagem.

## Capítulo V | O depoimento de Alice

### *Considerações Finais*

*(...) eu sei quem eu era quando acordei hoje de manhã,  
mas já mudei uma porção de vezes desde que isso aconteceu.  
Receio que não me possa explicar,  
porque é justamente aí que está o problema.  
Posso explicar uma porção de coisas  
mas não me posso explicar a mim mesma.  
(Lewis Carroll, 2003)*

Neste capítulo serão apresentadas as conclusões do trabalho desenvolvido, numa perspetiva fundamentada, tendo em conta o problema e as questões inicialmente formuladas.

A área de Português é essencial para a aprendizagem do aluno em idade escolar, visto que, é através desta que este aprende a escrever, a falar e a interagir de forma correta perante o meio que o envolve. Para tal, torna-se indispensável a diversidade de estratégias de ensino a aplicar, conforme as necessidades que as crianças apresentem.

Neste sentido, a partir da observação compreendida na prática pedagógica, considerei pertinente a reflexão de um estudo sobre diferentes métodos de ensino, de forma a aplicar em sala de aula, com o intuito de fomentar o gosto pela escrita fazendo o uso de técnicas e abordagens de escrita criativa, colocando o papel do professor em evidência. Assim, para dar resposta a este problema, formulou-se três questões, de modo a reflectir sobre os pontos fulcrais desta investigação em análise.

Considerando o estudo proposto, este encarou o aluno como elemento principal do seu próprio currículo e não o manual escolar. Isto é, o ensino tem de ter como meta primordial o acesso dos alunos às mais fantásticas formas de atividade humana, de modo a orientar os próprios conteúdos. É a partir da sua própria experiência que a criança constrói ativamente os conteúdos e, se estes forem trabalhados com interesse, as aprendizagens serão consideradas significativas por parte dos alunos e do professor.

Através da metodologia de estudo adotada pela professora cooperante, a turma continuava a apresentar diversas dificuldades a nível de escrita, quer a

nível de motivação, da sua estrutura ou a nível ortográfico. Se as crianças continuam a registar os mesmos problemas sucessivamente, tem de partir do professor fazer uso de uma estratégia diferente, com o objetivo dos alunos reconhecerem os seus próprios erros, de modo a construírem corretamente os conteúdos trabalhados em aula.

O conhecimento requer uma construção intrínseca, de compreensão interior, só assim serão permitidas novas aprendizagens. Ora, se o aluno não tem assente os conceitos anteriormente exigidos, este não conseguirá juntar novos elementos pedagógicos ao seu conhecimento.

Nesta medida, foram organizados e efetuados planeamentos de atividades, de acordo com as necessidades que os alunos patenteavam a nível da escrita. Deste modo, para responder à primeira questão, – Como é que a escrita criativa se apresenta para os alunos como incentivo à escrita? – foi conferida, no contexto em estudo, a consideração desta metodologia como sendo pertinente para a motivação da escrita, visto que a turma não desenvolvia progressos a nível desta concepção da linguagem.

Com efeito, com base no Programa de Português do 1º CEB e nas Metas de Aprendizagem nesta área de conhecimento, foram refletidas e delineadas atividades que oferecessem aprendizagens significativas que fomentassem o interesse do aluno neste âmbito.

Assim, a escrita criativa apresentou-se, para os alunos, como uma forma de incentivo, pois expressa um meio de comunicação que recorre a um modelo distinto, com base na compreensão do “eu”, através do pensamento intrínseco. Esta, tendo como princípios a expressão daquilo que a pessoa sente ou pensa, partiu da realização de textos que oferecessem essa libertação criadora através do seu mundo interior.

Desta forma, a escrita criativa surgiu como um caminho à criação de métodos de ensino que exprimissem a linguagem escrita numa linguagem acessível, convidando os alunos a criarem o gosto pela mesma.

Reflectindo sobre a segunda pergunta, - Qual a reação dos alunos perante esta forma de escrita? – Verifica-se que, após a realização das

atividades sugeridas, as crianças mostraram-se entusiasmadas na escrita de textos. Por conseguinte, as estratégias aplicadas não partiam do manual escolar, à excepção de duas tarefas, como os alunos estavam acostumados a serem instruídos.

Os alunos, quando se apercebiam que a área curricular de Língua Portuguesa ia ser trabalhada, já não se mostravam entediados, mas ansiosos da forma como esta iria ser realizada. Esta reação revela que os alunos encontraram os seus motivos de interesse nestas tarefas de experimentação e investigação da escrita pela da criatividade.

É essencial que os professores organizem um ambiente que favoreça este livre empenho de uma ação que conduz a criança a construir-se a si própria e a ter interesse nas suas aprendizagens. Para tal, o professor tem de estar ciente que o seu papel é fundamental no desenvolvimento da formação do aluno.

A escrita criativa, neste caso, foi reconhecida como uma prática de ensino capaz de promover o gosto pela escrita, dirigindo consigo a imaginação e a expressão criativa. Neste sentido, a utilização da escrita criativa, não só ajudou na estruturação do próprio pensamento e do gosto pela escrita, mas também, na compreensão da mesma na sua ligação com do seu íntimo. Esta tornou-se num apoio para a interação social dos colegas e do conhecimento da turma por meio de atividades em grupo.

Isto conduz-nos à terceira questão – O uso de técnicas de escrita criativa em contexto escolar tem efeitos na motivação para, e na aprendizagem, da escrita?

Com base nas tarefas realizadas com os alunos, a resposta a esta pergunta é positiva. Contudo, é importante ponderar as dificuldades dos alunos, antes de estas serem planeadas. A escrita criativa apenas se torna uma técnica promotora da motivação para a escrita, como é o caso deste estudo, se os alunos tiverem consolidado alguns conteúdos a serem trabalhados. De outra forma, estas abordagens de escrita poderão resultar num processo com resultados não significativos para o próprio grupo de alunos.

Por sua vez, as dinâmicas de escrita criativa aplicadas originaram, nos alunos, uma procura da diversidade de pensamento e uma liberdade interior na expressão do “eu”, através das suas próprias criações, de textos e de ilustrações.

Mediante este problema que surge, da fomentação e da utilização de técnicas de escrita criativa de modo a criar o gosto pela escrita, este requer apenas a disponibilidade e a atenção do professor para com os seus alunos, de modo a conseguir superar os obstáculos que estes encontram nas diversas áreas de conteúdo. É fundamental que o docente se coloque no papel de promotor de aprendizagens significativas, de criador de interesses e da construção e do desenvolvimento das competências que os alunos devem usufruir.

Desta forma, a escrita criativa despontou o interesse da escrita por meio de desafios criativos, promotores de uma aprendizagem benéfica que suscitasse interesse nesta área. Assim verifica-se que, no contexto em análise, a utilização destas técnicas, na instrução e construção de novas aprendizagens, foram facilitadoras de uma evolução significativa nos alunos do 1º CEB, melhorando a capacidade de expressão do “eu”, dos outros e do mundo que os envolve.

Ali ficou sentada, de olhos fechados.  
Quase acreditou no País das Maravilhas,  
embora soubesse que, quando voltasse a abri-los,  
tudo regressaria à enfadonha realidade...

Lewis Carroll

## Capítulo VI | Conselhos de uma lagarta

### Referências Bibliográficas

- Abecasis, Manuel. (1994). *Ser o mesmo e ser outro. - Dos 3 aos 10 anos*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: guia prático e crístico*. Porto: Edições ASA.
- Amado, J. (2013). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Antunes, M<sup>a</sup> C. P. (2008). *Educação, Saúde e Desenvolvimento*. Coimbra: Edições Almedina.
- Bach, P. (2001). *O prazer na escrita*. Porto: Edições ASA.
- Barbeiro, L., & Pereira, L. (2007). *O ensino da escrita: a dimensão textual*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Barbeiro, L. F. (1999). *Os alunos e a Expressão Escrita. Consciência Metalinguística e Expressão Escrita*. (Textos de Educação). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Serviço de Educação.
- Bell, J. (2008). *Como realizar um projecto de investigação. Um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação. (4<sup>a</sup> ed.)* Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (2013). (2<sup>a</sup>ed.). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Brazelton, T. B. & Sparrow, J. D. (2010). *A criança dos 3 aos 6 anos - O desenvolvimento emocional e do comportamento. (5<sup>a</sup> ed.)*. Lisboa: Editorial Presença.
- Brown, R. T. (1989). Creativity: what are we to measure? Em J. A. Glover, R. R. Ronning, & C. R. Reynolds (Eds.), *Handbook of creativity*, pp. 3-32. Nova iorque: Plenum Publishing Corp.
- Caldeira, M. J. (2006). *Criatividade, autoconceito e desempenho escolar em alunos do Ensino Básico*. (Tese) Lisboa: Universidade de Lisboa.

- Carroll, L. (2013). *Alice no país das maravilhas*. Lisboa: Leya.
- Carvalho e Branco, M. E. (2010). João dos Santos. - *Saúde mental em educação*. Lisboa: Coisas de Ler.
- Carvalho, P. A. A. R. (2007). Estrutura da narrativa e abordagem da lecto-escrita no 1º ciclo. (Dissertação de Mestrado). Aveiro: Universidade de Aveiro. Acesso: <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/4764/1/2007001177.pdf>.
- Chaulkley, M. (1982). *The emergency of language as a social skill. Language Development*. Hillsdale (NJ): Erlbraum.
- Cohen, M. (1961). *A escrita*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- Congresso Ibero-Americano de direito de autor e direitos conexos, 2. (1994). *Congresso Internacional sobre a protecção dos direitos intelectuais*, 9, Há direito? Vamos falar. Lisboa.
- Coopersmith, S. & Fieldman, R. (1974). *Fostering a positive self-concept and high self-esteem in the classroom*. Em R. Coop & K. Who. Psychological concepts in the classroom. Nova Iorque: Harper and Row.
- Costa, M. J. (1992). *Um continente poético esquecido. As rimas infantis*. Porto: Porto Editora.
- Delgado, L. (2012). *Psicanálise e Criatividade: Estudo Psicodinâmico dos processos criativos artísticos*. Lisboa: ISPA.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2006). *O planeamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed.
- Diringer, D. (1962). *A Escrita*. (Historia Mundi: 12º Volume). Lisboa: Editorial Verbo.
- Erikson, F. (1986). Qualitative Methods in research on teaching. In Wittrock, M. C. (Ed.). *The handbook of research on teaching*. New York: MacMillan.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação - O papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.



- Esteban, C.R. (2013) *Criatividade e humor na escola: Uma via para o desenvolvimento de competências sociais*. Torres Vedras: Comenius Regio.
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor.
- Gil, J. & Cristóvam-Bellmann, I. (1999). *A construção do corpo ou Exemplos de escrita criativa*. Porto: Porto Editora.
- Gloton, R. & Clero, C. (1997). *A atividade criadora na criança (5ª Ed.) (Temas pedagógicos)*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Maria da Silva, V. (1996). *História da Escrita: da mão ao computador*. Seixal: Biblioteca Municipal Fórum Cultural do Seixal.
- Horcades, C. M. (2007). *A evolução da escrita – História ilustrada*. Rio de Janeiro: Editora Senac Rio.
- Iparraguirre, M.-S. (2014, 5 de dezembro). Infancia y aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development. - Alumnos de tercer y séptimo grado de nivel primario como autores de una descripción: etapas en el aprendizaje de la escritura y estilos lingüístico-discursivos. *Infancia y Aprendizaje / Routledge*, Vol. 37. 4, 740-784.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (eds.) (1988). *The action-research planner*. Geelong: Deakin University Press.
- Kindersley, D. (1993). *Desenvolva a sua criatividade*. (Psicologia Prática). Lisboa: Editorial Verbo.
- Lacey, C. (1976). *Problems of sociological fieldwork: a review of the methodology of "Hightown Grammar"*, in M. Shipman (ed.). *The organization and impact of social research*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Lima, A.; Barrigão, N.; Pedroso, N.; Rocha, V. (2013). *Português 3 | 3º ano*. Porto: Porto Editora.
- Marin, A.J. (1976). *Educação, arte e criatividade. Estudo da criatividade não verbal*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.

- Marques, R. (2001). *Ensinar a ler, aprender a ler - Um guia para pais e educadores*. (10ªEd.). Lisboa: Texto Editores.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita: Textos de apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Morais, M. F. & Bahia, S. (2008) *Criatividade: Conceito, Necessidades e Intervenção*. Braga: Psiquilíbrios.
- Niza, S. (2007). Prefácio. *A aprendizagem da escrita - Estudo sobre a revisão cooperada de texto*. Porto: Porto Editora.
- Norton, C. (2001). *Os mecanismos da escrita criativa*. Lisboa: Temas e debates.
- Oliveira, L.; Pereira, A. & Santiago, R. (2004). *Investigação em Educação. Abordagens conceptuais e práticas*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, M.I. (1994). *Preconceito e Autoconceito. Identidade e interação na sala de aula*. (Magistério Formação e Trabalho Pedagógico). Brasil: Papyrus Editora.
- Pardal, L. & Lopes, E. S. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Lisboa: Areal Editores.
- Rebello, L. F. (1994) *Introdução ao direito de autor*. (Volume I) (Sociedade Portuguesa de Autores). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Rebello, J. (1993). *Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Rei, J. (1994). *A escrita*. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa.
- Rouquette, M-L (1973). *A criatividade*. (Colecção vida e cultura). Lisboa: Edição "Livros do Brasil".
- Sá e Mello, A. (1989). O direito pessoal de autor no ordenamento jurídico português (Vol. 6). Lisboa: Sociedade Portuguesa de Autores.
- Santana, I. (2009, 9 de Julho). Iniciação e desenvolvimento da escrita - dois percursos. *Escola Moderna*, 33, 25-40.

- Santos, A. & Balancho, M. S. (1993). *A criatividade no ensino português*. Lisboa: Texto Editora.
- Santos, M.A. (2006). *O arco-íris das ideias. - As técnicas e as práticas da criatividade*. Lisboa: Edições ASA.
- Santos, J. dos (1991) *Ensaio sobre educação – II. O falar das letras*. (Biblioteca do Educador). Lisboa: Livros Horizonte.
- Santos, M. T. (1957). *Psicologia do sonho*. São Paulo: Companhia Nacional
- Santos, M. T. & André, M. C. (2015). Concepções de educadores de infância sobre criatividade. *Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Investigar em Educação, 4, 97-112.
- Smith, F. (1990). *Pensar*. (Epigénese e desenvolvimento). Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, M. J. & Baptista, C. S. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios*. Segundo Bolonha. (5ª Ed.) Lisboa: Pactor.
- Stenberg, R. J. & Williams, W. M. (1999). *Como desenvolver a criatividade do aluno*. (Cadernos CRIAP). Lisboa: ASA Editores.
- Vernon, P. E. (1989). The nature-nurture problem in creativity. *Handbook of creativity*, 93-110. Nova Iorque: Plenum Publishing Corp.
- Vilelas, J. (2009). *Investigação: o processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Winnicott, D. W. (1971). *O Brincar & a Realidade*. (Coleção Psicologia Psicanalítica). Rio de Janeiro: Imago Editora.